Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470803
Centre d'intérêt: 560

Lemaire, Robert.

Stratégie d'élaboration de programmes de formation / Robert Lemaire, Rita Bouffard. -- Sherbrooke : Editions du CRP, 1994.
116 p. ; 22 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr.: p. [113]-115.

ISBN 2-920859-84-6

Vedette(s)-secondaire(s): Bouffard, Rita

Descripteur(s): Elaboration de programmes * Analyse de besoins * Elaboration de matériel didactique * Elaboration d'instruments

Description d'une démarche d'élaboration de programmes de formation pouvant s'appliquer à la plupart des organismes en faisant les adaptations appropriées. Cette démarche est présentée en six chapitres: 1- typologie des actions de formation; 2- mise en place d'un dispositif d'élaboration de programme; 3- l'offre de service; 4- la spécification des besoins; 5- le programme préliminaire; 6- le programme détaillé.

Type de document:

Robert Lemaire Rita Bouffard

Stratégie d'élaboration

de programmes de formation

Éditions du CRP
Faculté d'éducation

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

94-70803

Robert Lemaire
Rita Bouffard

Stratégie d'élaboration de programmes de formation

Éditions du CRP
Faculté d'éducation

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

ISBN : 2-920859-84-6

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500, boul. Université
Sherbrooke (Québec)
Canada J1K 2R1

Dépôt légal : 3e trimestre 1994

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

Table des matières

Présentation 7

Premier chapitre – Typologie des actions de formation 9

1. Programmes sur mesure ou de perfectionnement 9
   1.1 Programmes d'ajustement 10
   1.2 Programmes d'évolution de la fonction 11
   1.3 Programmes de formation continuée et programmes de formation initiale 11

Deuxième chapitre – Mise en place d'un dispositif d'élaboration de programme 15

1. Les partenaires 15
   1.1 La requérante ou le requérant 16
   1.2 La conceptrice ou le concepteur 17
   1.3 Les apprenantes ou les apprenants 18
   1.4 Les expertes ou les experts 19
   1.5 Les organismes de société 19
2. Participation et implication des partenaires dans le processus 20
3. Le projet d'élaboration de programme 22
4. Les phases d'un projet d'élaboration de programme 26

Troisième chapitre – L'offre de service 29

1. Analyse de la commande 29
   1.1 Informations à obtenir 30
   1.2 Informations à traiter 31
2. Rédaction d'une offre de service 32
3. Présentation de l'offre de service 34
4. Difficultés méthodologiques liées à l'offre de service 35

Synthèse du troisième chapitre 37

Quatrième chapitre – La spécification des besoins 39

1. Voies d'accès aux besoins 40
2. L'analyse des besoins 42
   2.1 Étape préliminaire 43
   2.2 Étude des besoins 44
   2.3 Classer les besoins de formation et les autres 48
   2.4 Liens entre la situation réelle et la situation souhaitée 49
3. Élaboration du cadre théorique à l'appui de la situation souhaitée 50
4. Le choix des critères de sélection 52
5. Sélection des besoins prioritaires 53
6. Rapport à la requérante ou au requérant 55

Synthèse du quatrième chapitre 57

Cinquième chapitre – Le programme préliminaire 59

1. Élaboration du programme préliminaire 60
   1.1 Préalable 60
   1.2 Finalité, but, objectif (définitions) 60

1.3 Objectif général 62
1.4 Objectifs spécifiques 62
1.5 Formulation des objectifs 62
2. Le programme préliminaire 65
2.1 Chronologie des séquences d'apprentissage 65
2.2 Identification des stratégies d'apprentissage 67
2.3 Identification de la stratégie d'évaluation 68
2.4 Identification des ressources 72
2.5 Prévisions budgétaires 72
Synthèse du cinquième chapitre 74

Sixième chapitre – Le programme détaillé 75

1. Élaboration des situations éducatives 76
1.1 Adéquation... des besoins/objectifs/thèmes/contenus/méthodes/séquences/temps 76
1.1.1 De l'analyse des besoins à l'objectif terminal 76
1.1.2 Les objectifs intermédiaires 77
1.1.3 Du thème aux contenus séquentiels 78
1.1.4 Une situation éducative 78
1.1.5 Approche et conception éducatives 79
1.1.6 Méthodes 80
1.1.7 Stratégies 82
1.1.8 Autres variables de la situation éducative 85
1.2 Développement d'une situation éducative en quatre étapes 86
1.2.1 Appréhension de l'objectif terminal 88
1.2.2 Planification de la situation éducative 89
1.2.3 Déroulement de la situation éducative 90
1.2.4 L'évaluation de la maîtrise de l'objectif 93

2. Construction et utilisation de matériels didactiques 94
2.1 Des outils de base 94
2.1.1 La rédaction du programme de formation 94
2.1.2 La rédaction du plan d'intervention 95
2.1.3 Le guide d'animation 96
2.1.4 Le guide d'apprentissage 97
2.2 Les aides techniques 98
2.2.1 Les outils scriptovisuels 98
2.2.2 Les outils audiovisuels 100
2.2.3 Les outils informatiques 101
3. Élaboration d'instruments d'évaluation 102
3.1 L'évaluation... une démarche 103
3.1.1 Définitions de l'évaluation 103
3.1.2 Les composantes de l'acte d'évaluation 105
3.2 Les objets d'évaluation 108
3.3 Les instruments d'évaluation 109

Références 113

Présentation

Ce volume constitue en quelque sorte la version provisoire d'un outil qui vise à permettre à des intervenants de s'initier à la conception de programmes de formation. La stratégie que nous proposons en est une susceptible de s'appliquer aussi bien dans une entreprise que dans un milieu scolaire; mais c'est une stratégie qui peut et qui doit être adaptée aux dynamiques propres à chacune des organisations. Elle permet de mettre à contribution différents partenaires que souvent on ne consulte pas lorsqu'il s'agit d'élaborer des programmes de formation.

La lectrice ou le lecteur ne devra pas s'attendre à y retrouver un inventaire de toutes les stratégies sur lesquelles s'appuient l'élaboration d'un programme de formation mais plutôt la description d'une démarche qui peut s'appliquer dans la plupart des organisations pourvu que les adaptations aient été apportées et que les exigences spécifiques de chaque milieu aient été respectées.

Enfin, ce volume est destiné à plusieurs intervenants qui désirent créer leur propre outil d'intervention et qui, de ce fait, cherchent à créer leur propre travail.

Robert Lemaire
Rita Bouffard

Premier chapitre

Typologie des actions de formation

Avant de concevoir un dispositif qui a pour objet l'élaboration d'un programme de formation, il est important de distinguer le type d'action de formation qu'il faudra pour répondre aux besoins d'individus ou d'organisations. Jardillier (1986) présente une typologie assez complète des différentes actions de formation susceptibles d'être planifiées dans les organisations.

1. Programmes sur mesure ou de perfectionnement

Un premier ensemble de programmes peut être qualifié de programmes sur mesure ou de perfectionnement. En voici les caractéristiques.

- Ces programmes sont généralement courts, c'est-à-dire qu'ils peuvent durer quelques heures ou quelques semaines ou quelques mois tout au plus.

- Ces programmes ne changent pas les compétences de base des individus. Les apprentissages qu'ils permettent de réaliser viennent s'ajouter à la formation de base; ils rendent l'individu capable de maîtriser des savoirs ou des savoir-faire nouveaux sans pour autant en changer la spécificité professionnelle.

- Ces programmes sont dits sur mesure lorsqu'ils sont conçus dans un but de répondre aux besoins personnels des individus.

- Ces programmes sont dits de perfectionnement lorsqu'ils ont pour objectifs les améliorations de compétences selon des standards fixés à partir de variables extérieures à l'individu (exemple, l'analyse de tâche) et non à partir des besoins spécifiques des individus.

1.1 Programmes d'ajustement

Certains programmes ont pour but de préparer des individus à occuper un nouveau poste, de les rendre capables de répondre aux exigences de ce poste. Dans ce cas, trois types d'actions sont possibles.

Premièrement, il existe des programmes de **mise au courant**; ils sont axés sur l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire nécessaires pour combler un poste. La formation ne modifie pas la spécificité professionnelle de l'individu. Il s'agit, par exemple, d'un individu qui comble un nouveau poste semblable à celui qu'il détenait auparavant, poste qui est situé dans un autre service ou une autre entreprise.

Deuxièmement, il y a des programmes de **rattrapage** qui visent à rendre un individu suffisamment compétent pour occuper un poste qui s'est modifié avec le temps.

Troisièmement, il existe des programmes de **reconversion** partielle; ces programmes sont destinés aux entreprises qui doivent apporter des changements pour améliorer leur productivité. Dans de tels cas, les titulaires ne changent pas de métier ni de fonction, mais ils produisent différemment, il en est ainsi pour celui qui passe de la mécanographie à l'informatique.

1.2 Programmes d'évolution de la fonction

Comme le précise Jardillier (1986), certaines fonctions changent parce qu'on leur ajoute des attributions ou des activités. Ces changements sont dus, par exemple, à la croissance de l'entreprise, sans que la qualité ni le contenu des fonctions ne soient modifiés. Dans ce cas, le programme de formation vise soit l'approfondissement dans la spécialité, soit la maîtrise de techniques de substitution, soit une plus grande polyvalence.

1.3 Programmes de formation continuée et programmes de formation initiale

Les programmes de formation continuée sont ceux dont les objectifs poursuivis se situent dans la même visée que la formation de base déjà acquise. Il en est ainsi d'un détenteur de diplôme de premier cycle qui poursuit des études de deuxième cycle (maîtrise) dans le même champ d'études.

Les programmes de formation initiale correspondent à ceux dont les objectifs poursuivis concernent des apprentissages répondant aux exigences de base d'une profession. Par exemple, il faut poursuivre des études en droit, car celles-ci sont nécessaires pour être membre du Barreau du Québec ou de la Chambre des notaires du Québec.

Les programmes de formation continuée ou de formation initiale exigent toujours un investissement considérable en temps et en efforts d'apprentissage. Jardillier (1986), sans faire de distinction entre les programmes de formation continuée et les programmes de formation initiale, les désignent comme des programmes d'investissement. À ces programmes s'ajoutent ceux d'enseignement de base et ceux de promotion ou de reconversion.

Les programmes d'investissement s'adressent généralement à des individus et très rarement à des groupes. Ils sont offerts hors de l'entreprise par des organismes spécialisés tels les collèges, les commissions scolaires et les universités. Ce sont toujours des programmes longs qui permettent habituellement d'obtenir un diplôme. Ces programmes modifient la spécificité professionnelle des individus.

Les programmes d'enseignement de base concernent l'apprentissage d'un nouveau métier, d'une nouvelle langue ou l'alphabétisation.

Les programmes de promotion ou de reconversion sont offerts dans le cadre des politiques de gestion des plans de carrières. Par exemple, un service des ressources humaines peut profiter du moment de l'évaluation du personnel pour offrir à des employés exceptionnels des conditions qui leur donneront l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences. Cet investissement de la part de l'entreprise permet d'assurer la relève et d'entretenir la motivation chez l'employée ou l'employé.

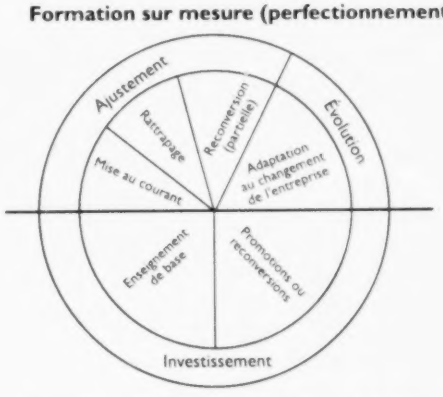


Figure 1 – Typologie des actions de formation

Pour terminer, voici des précisions concernant le sens de certains termes que nous utiliserons dans les prochains chapitres. Nous appellerons *programmes sur mesure*, les programmes de courte durée destinés à répondre à des besoins personnels d'individus ou de groupes d'individus qui ont des besoins semblables.

Nous appellerons *programmes de perfectionnement*, les programmes qui visent l'amélioration des compétences de base et qui répondent à des standards fixés à partir de variables extérieures à l'individu; par exemple, nous désignerons ainsi des programmes élaborés par des employeurs ou par des contremaîtres qui visent une meilleure productivité de l'entreprise.

En faisant cette distinction, nous ne voulons pas minimiser la valeur des programmes de perfectionnement; nous désirons plutôt faire réaliser que, dans le cas des programmes de perfectionnement, l'employé est dans l'obligation de s'adapter aux objectifs de l'organisation – ceci n'est pas mauvais en soi – alors que, dans le cas des programmes sur mesure, c'est l'organisation qui fait l'effort d'adapter ses objectifs à ceux des employés. Certes, le concept de programme sur mesure convient très bien aussi au domaine de l'éducation des adultes, en particulier les programmes destinés aux chômeurs, aux chercheurs d'emplois, etc. De plus, il faut reconnaître que les deux concepts laissent sous-entendre des approches bien différentes d'élaboration de programmes. Les prochains chapitres apportent d'autres précisions à ce sujet.

Deuxième chapitre

Mise en place d'un dispositif d'élaboration de programme

Un dispositif d'élaboration de programme correspond à un ensemble structuré de moyens de toutes natures (matériels et humains) qui permettent d'atteindre un objectif de formation. Barbier (1991) emploie abondamment ce concept pour décrire le processus d'élaboration des projets d'action. Il conçoit de plus le concept de projet comme une suite organisée d'opérations, en vue d'atteindre une fin. Le sens donné à ces deux concepts par Barbier (1991) s'accorde très bien au processus d'élaboration des programmes de formation. Ceci nous permettra de traiter de la démarche d'élaboration de programme en abordant les éléments humains, c'est-à-dire les partenaires impliqués dans cette démarche (dispositif). De plus, considérant que la mise en place d'un programme de formation constitue en soi un projet, nous présenterons les principales opérations associées à cette démarche (projet).

1. Les partenaires

Les partenaires sont des agents susceptibles d'apporter une contribution importante dans le processus d'élaboration d'un programme de formation; leur participation doit être désirée et planifiée. La qualité de l'implication des partenaires a une incidence, entre autres, sur les attitudes des apprenantes et des apprenants. Elle leur permet de percevoir que le nouveau programme est pertinent et qu'il répond véritablement à leurs besoins. Les partenaires auxquels il est fait référence ici sont les suivants : la requérante ou le requérant, la conceptrice ou le concepteur, les apprenantes ou les apprenants, les expertes ou les experts, les organismes de société.

1.1 La requérante ou le requérant

Présentation

La requérante ou le requérant peut être une personne ou un groupe de personnes. Dans le cas d'une personne, il pourra s'agir d'une directrice ou d'un directeur des ressources humaines ou de la formation, d'un contremaître, d'un employeur, etc. Dans le cas d'un groupe de personnes, il pourra s'agir d'un conseil d'administration ou encore d'un groupe de professionnels intéressés à offrir un nouveau programme de formation à leur clientèle.

Rôle et caractéristiques

La requérante ou le requérant est celui qui est généralement à l'origine d'un projet d'élaboration de programme. Il a un pouvoir de gestion et de décision sur les domaines suivants :

- les besoins de formation,
- les outils de formation,
- l'environnement de la formation,
- les ressources humaines et matérielles,
- la problématique de la formation souhaitée.

La requérante ou le requérant a une vision plutôt administrative des besoins des apprenantes ou des apprenants. Dans bien des cas, il est l'agent régulateur dans le processus d'élaboration de programme.

1.2 La conceptrice ou le concepteur

Présentation

La conceptrice ou le concepteur est un agent spécialisé dans les stratégies d'élaboration de programme. Sa compétence ne repose pas sur sa connaissance des contenus de programmes, mais plutôt sur ses talents à exploiter les outils d'investigation des besoins et les outils pédagogiques. La conceptrice ou le concepteur est un spécialiste de l'art des stratégies de planification des actions reliées à l'élaboration des programmes de formation. Certains, dont Donnay et Charlier (1990), associent même son rôle à celui d'un ingénieur des situations de formation.

Rôle et caractéristiques

La conceptrice ou le concepteur est le pivot central de toutes les stratégies d'élaboration de programme. En voici les principales qualités.

- Ce partenaire se distingue des autres par sa neutralité vis-à-vis de l'interprétation des enjeux associés à l'élaboration de programmes.
- Il possède les qualités d'animateur nécessaires pour intéresser les autres partenaires dans la démarche d'élaboration de programme.
- Il est capable de dresser les devis de formation après avoir analysé une situation nécessitant la mise sur pied d'un programme de formation.
- Il a une perspicacité telle qu'il peut, avec toute la rigueur nécessaire, saisir, analyser et interpréter une problématique de formation.
- Il est conscient des valeurs éducatives qu'il véhicule et il est respectueux de celles des autres partenaires.

- Il est capable d'estimer les ressources nécessaires pour élaborer et pour implanter un nouveau programme de formation.
- Il est capable de formuler des objectifs pédagogiques selon les règles de l'art.

1.3 Les apprenantes ou les apprenants

Présentation

Les apprenantes ou les apprenants sont souvent considérés uniquement comme des consommatrices ou des consommateurs de programmes de formation. Il n'est pas rare qu'on les juge inaptes à exprimer des besoins de formation. Dans beaucoup de situations de formation où leur implication a été négligée, ils sont peu motivés et les programmes, peu efficaces. Il faut cependant reconnaître que certaines problématiques de formation échappent aux apprenantes ou aux apprenants. Par exemple, des analphabètes pourraient difficilement exprimer leurs besoins concernant les apprentissages nécessaires pour obtenir une première secondaire. Par contre, dans beaucoup d'autres situations, la contribution des apprenantes et des apprenants peut enrichir grandement le contenu d'un programme de formation. Dans un tel cas, voici leur rôle et leurs caractéristiques.

Rôle et caractéristiques

Les apprenants et les apprenants sont motivés à exprimer, d'une façon volontaire, leurs besoins de formation (Monette, 1992) et ils en sont capables. Ils sont dans un milieu où l'expression des besoins est recherchée et appréciée.

1.4 Les expertes ou les experts

Présentation

Les expertes ou les experts peuvent jouer un rôle très grand dans la démarche d'élaboration de programme. En effet, leur contribution peut être appréciée à plusieurs niveaux, tels l'analyse de besoin, le choix du contenu et des méthodes, l'évaluation, etc.

Rôle et caractéristiques

Les expertes ou les experts sont des partenaires qui ont une bonne connaissance de la clientèle visée par le nouveau programme. Ils connaissent bien la problématique à l'origine du projet d'élaboration de programme. Dans certaines situations, ils sont les seuls à pouvoir exprimer les besoins de formation. Ils sont parfois très appréciés pour prioriser les besoins de formation.

1.5 Les organismes de société

Présentation

Les organismes de société correspondent à divers regroupements d'individus qui ont des objectifs communs et dont l'association est justifiée par leur situation sociale. Par exemple, les associations de chômeurs, de handicapés, de syndicats, font partie de cette catégorie.

Ces partenaires sont généralement très peu associés aux démarches d'élaboration de programme. Ils sont malheureusement trop souvent victimes de préjugés. Ainsi, pour ne pas affronter le pouvoir syndical, on préfère souvent tenir ces partenaires à l'écart du

processus d'élaboration de programme. Les conséquences sur le programme peuvent parfois être désastreuses.

Rôle et caractéristiques

Les organismes de société ont une très bonne connaissance des besoins de formation des individus qu'ils représentent. Ils ont souvent des visées à long terme qui peuvent influencer les objectifs d'un programme. Ils peuvent avoir une influence sur la participation et sur l'implication de leurs membres.

2. Participation et implication des partenaires dans le processus

Le degré de participation et d'implication des partenaires dans le processus d'élaboration de programme est souvent assujetti à la volonté de l'employeur ou de la conceptrice ou du concepteur. Donner l'occasion aux partenaires de s'exprimer et de s'investir dans le processus d'élaboration de programme, c'est leur donner du pouvoir. Or, comme l'ont observé Barbier et Lesne (1977) dans leur étude des pratiques dans le domaine de l'analyse de besoins, beaucoup de milieux ne sont pas prêts à donner ce pouvoir aux partenaires. Pour acheter la paix, on organise trop souvent des pseudoconsultations.

L'exercice qui suit vise à donner à chacun une idée du degré de participation et d'implication qu'il serait prêt à favoriser chez les partenaires s'il était employeur ou bien conceptrice ou concepteur. Nous prenons pour acquis que chacun connaît minimalement certaines tâches reliées au processus d'élaboration de programme.

Tableau 1 – Participation des différents partenaires dans le processus d'élaboration de programme

Consigne : Pour chacune des étapes énumérées dans la colonne de gauche, distribuez sur 100 le degré de participation que vous accorderiez à chacun des partenaires. Vous vous imaginez dans un contexte de situation idéale et non selon la réalité des milieux que vous connaissez.

Étapes d'élaboration de programme	Concepteurs	Experts	Apprenants	Société
1. Choix d'un moyen pour connaître les besoins.	_____	____	_____	____
2. L'analyse de besoins.	_____	____	_____	____
3. Le choix des critères de sélection des besoins.	_____	____	_____	____
4. La sélection des besoins prioritaires.	_____	____	_____	____
5. L'élaboration des objectifs.	_____	____	_____	____
6. Le choix des méthodes pédagogiques.	_____	____	_____	____
7. Le choix du format de formation.	_____	____	_____	____
8. L'évaluation.	_____	____	_____	____
9. Adoption du programme.	_____	____	_____	____
10. Le choix des ressources humaines.	_____	____	_____	____
Additionner chaque colonne et faire la moyenne.	_____	____	_____	____

Si vous avez accordé plus de 50 % au concepteur, cela signifie que vous faites **peu** confiance aux autres partenaires et que vous n'êtes pas prêt à leur donner le pouvoir de s'exprimer. Vous reproduisez une situation malheureusement trop répandue dans le domaine de la formation. Vous risquez ainsi de concevoir un

programme dans lequel vous serez obligé de gérer les dissidences plutôt que la collaboration des participants.

Au contraire, si vous avez accordé moins de 30 % au concepteur, cela signifie que vous vous souciez beaucoup de concevoir un programme de formation dans lequel les partenaires se reconnaîtront. Cela signifie aussi que vous concevez que le rôle de concepteur en est un surtout d'animateur et de coordonnateur des stratégies d'élaboration de programme et non pas un rôle d'expert pour qui la gestion participative est une foutaise.

3. Le projet d'élaboration de programme

La mise en place d'un projet d'élaboration d'un programme de formation qui prévoit l'implication des partenaires à différents niveaux peut relever de conceptions forts différentes. Barbier et Lesne (1977), dans leur analyse des pratiques, relèvent trois approches différentes.

D'abord, il y a des dispositifs qui sont mis en place pour répondre aux exigences de fonctionnement des organisations. Dans cette approche, les objectifs des individus qui œuvrent dans ces milieux sont subordonnés à ceux des organisations. Dans cette approche, l'important est de planifier des changements provoqués par l'implantation d'un nouveau programme de formation en fonction des axes de développement des organisations; ces axes peuvent concerner l'amélioration de la productivité, l'introduction d'une nouvelle technologie, etc.

Barbier et Lesne (1977) relèvent ensuite une deuxième approche fondée sur l'expression des attentes des individus. Elle s'apparente beaucoup à l'approche humaniste identifiée par plusieurs

auteurs, dont McNeil (1985), qui précise ainsi les caractéristiques habituelles des programmes de type humaniste :

- Ils suscitent le consentement, la négociation, la responsabilité commune des participants.
- Il y a interaction, interpénétration et intégration de pensée, de sentiments et d'actions.
- L'importance est mise sur les besoins fondamentaux des participants et cette préoccupation leur est significative émotivement et intellectuellement.
- Le soi est légitimé comme objet d'apprentissage.
- Le but ou l'intention sociale est de développer une personne intégralement à l'intérieur d'une société humaine.

Il va sans dire que cette approche favorise un partage de pouvoir entre les apprenantes ou les apprenants (Barbier et Lesne, 1977) et les gens de la hiérarchie. Ce partage de pouvoir peut aussi être suscité par la requérante ou le requérant.

Enfin, la troisième approche qu'ont identifiée Barbier et Lesne (1977) fait référence aux intérêts sociaux dans les situations de travail. L'opération dominante dans cette approche est une mise en relation de deux types de données : il y a d'abord les données reliées aux situations de travail, puis les conceptions que se font les groupes sociaux de leurs intérêts généraux. Par exemple, si un problème de santé et de sécurité est identifié dans une organisation, le syndicat fera, au nom des employés, les démarches nécessaires auprès de l'employeur pour négocier un programme de formation susceptible d'aider les employés à éviter les accidents.

Selon Barbier et Lesne (1977), cette troisième approche possède un arrière-plan idéologicothéorique qui repose sur plusieurs hypothèses. Parmi celles-ci, quelques-unes méritent une attention

spéciale, car elles influencent directement les stratégies d'élaboration de programme. Une de ces hypothèses est formulée ainsi : «les expressions de besoins sont des produits sociaux qui se déterminent au travers de pratiques sociales en évolution».

Cette hypothèse vient renforcer la nécessité d'impliquer le plus possible les agents sociaux concernés par une démarche d'élaboration de programme. De plus, elle accrédite le fait que les besoins auxquels répondent les programmes ne sont pas statiques et demandent d'être remis en question périodiquement.

Selon ces mêmes auteurs, cette approche repose sur une autre hypothèse non moins importante qu'ils expriment ainsi : «les pratiques sociales, dans lesquelles se déterminent les besoins, sont des pratiques dépendantes des rapports sociaux du milieu de travail».

Cette hypothèse met l'accent sur la nécessité pour une conceptrice ou un concepteur de programme de saisir le mieux possible les différentes dynamiques sociales d'un milieu avant de définir ses stratégies d'élaboration de programme.

Enfin, une dernière hypothèse sur laquelle repose cette approche se formule ainsi : «il existe une certaine plage de recouvrement entre les définitions de besoins des différentes parties prenantes (employeurs-employés)». Comme il a été précisé précédemment dans le rôle et les caractéristiques de la conceptrice ou du concepteur, cette hypothèse confirme une des qualités que doit posséder ce partenaire, à savoir une perspicacité telle qu'il pourra saisir les plages de recouvrement des définitions de besoins des différents partenaires et faire émerger les compromis si nécessaire.

Cette troisième approche de Barbier et Lesne (1977) se rapproche à certains égards de l'approche dite de «reconstruction sociale»

identifiée par McNeil (1985). En effet, cette approche a pour premier objectif de confronter les apprenantes et les apprenants avec des problèmes sociaux et de développer chez eux des comportements et des attitudes susceptibles d'améliorer leur vie sociale.

La stratégie d'élaboration de programmes qui sera présentée ici s'applique surtout à l'approche qui provient des attentes des individus ainsi qu'à celle qui privilégie les intérêts sociaux dans les situations de travail.

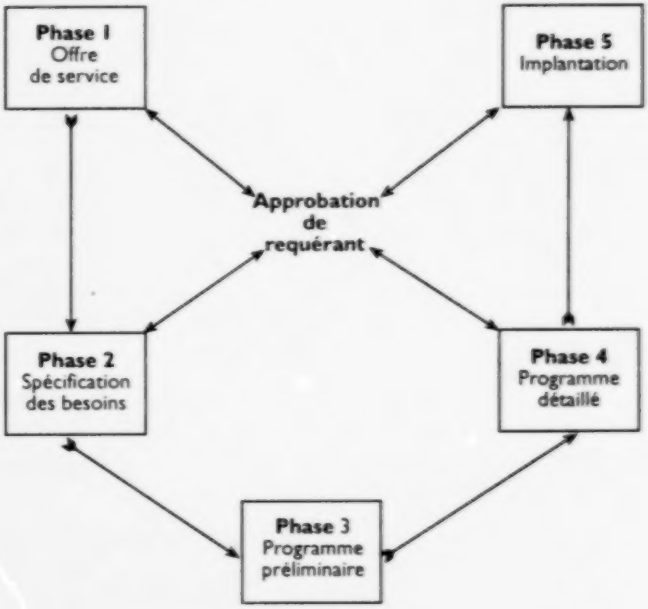


Figure 1 – Les phases d'élaboration d'un programme de formation

Elle peut être très efficace pour élaborer des programmes sur mesure. Elle prévoit cinq phases (voir figure 1) qui donnent lieu à cinq rapports d'étape destinés à la requérante ou au requérant. Ces rapports permettent d'obtenir des approbations servant à corriger, au fur et à mesure de la démarche d'élaboration, des irritants qui nuiraient à l'efficacité du nouveau programme ou au processus d'élaboration de programme.

4. Les phases d'un projet d'élaboration de programme

Un projet d'élaboration de programme comporte les cinq phases schématisées à la figure 1 et que nous présentons ci-dessous.

Phase 1 – Offre de service

La phase «offre de service» a pour objectif de permettre à une conceptrice ou à un concepteur de saisir la problématique de formation telle que la perçoit la requérante ou le requérant, de définir une stratégie d'élaboration de programme et, s'il y a lieu, d'obtenir un contrat ou un mandat permettant d'appliquer la stratégie.

Phase 2 – Spécification des besoins

La phase «spécification des besoins» ne peut se réaliser sans l'obtention préalable d'un mandat établi par la requérante ou par le requérant. Les principaux objectifs de cette phase sont les suivants :

- choisir une stratégie d'investigation des besoins;
- rechercher et obtenir les informations pertinentes qui permettront d'identifier les besoins;
- sélectionner les besoins prioritaires;
- obtenir de la requérante ou du requérant une approbation concernant les besoins à satisfaire.

Phase 3 – Programme préliminaire

Le programme préliminaire n'est pas un programme d'intervention comme tel. Il est plutôt une description détaillée des exigences qui devront être respectées pour réaliser le futur programme. Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- formuler et proposer une liste définitive d'objectifs de formation;
- préciser le format et les méthodes qui devront être préconisées dans le nouveau programme;
- identifier les ressources humaines et matérielles nécessaires;
- préciser les séquences d'apprentissages;
- obtenir de la requérante ou du requérant un accord concernant les devis du futur programme.

Phase 4 – Programme détaillé

Le programme détaillé comprend l'ensemble des situations éducatives, c'est-à-dire les diverses activités de formation qui permettront d'atteindre les objectifs élaborés lors du programme préliminaire. Il comprend en outre les divers instruments d'évaluation. Les objectifs poursuivis à cette étape sont les suivants :

- élaborer le matériel didactique;
- élaborer s'il y a lieu les guides de l'animatrice ou de l'animateur;
- élaborer s'il y a lieu les guides des apprenantes ou des apprenants;
- construire les instruments d'évaluation;
- obtenir de la requérante ou du requérant une approbation concernant l'ensemble du programme.

Phase 5 – Implantation

L'implantation comprend l'ensemble des activités qui permettent le lancement du nouveau programme. Ces activités incluent les stratégies de publicité, l'achat d'équipement s'il y a lieu, l'engagement de personnes ressources, etc.

La stratégie présentée ici prévoit un dispositif qui permet de régulariser le processus d'élaboration de programme au fur et à mesure de l'avancement des travaux. L'approbation requise après chaque phase n'est pas une fantaisie. En effet, combien d'énergies sont souvent perdues parce qu'en cours d'élaboration, la conceptrice ou le concepteur, malgré sa bonne volonté, n'a pas tenu compte de certaines variables que seule la requérante ou le requérant pouvait modifier.

Le dispositif régulateur permet aussi à la requérante ou au requérant de garder une emprise sur les activités reliées à la démarche d'élaboration de programme. C'est une façon de faire qui agrée à la requérante ou au requérant parce que c'est ce partenaire qui a placé la commande, il considère alors légitime de conserver un droit de regard sur la démarche. Le dispositif régulateur peut sûrement alourdir la démarche et la rendre plus compliquée, mais les résultats en valent souvent la peine.

Troisième chapitre

L'offre de service

L'offre de service est un mandat recherché par une conceptrice ou un concepteur de programme. Ce mandat, ainsi qu'il a été indiqué au deuxième chapitre, a généralement la forme d'un contrat qui lie deux parties, soit la conceptrice ou le concepteur et une requérante ou un requérant.

Au moment d'élaborer une offre de service, on procède généralement en deux étapes : a) identification et analyse de la commande de formation; b) élaboration d'une offre de service sous forme d'un contrat écrit.

1. Analyse de la commande

Selon Barbier et Lesne (1977), la commande de formation est une expression institutionnalisée, contractualisée, souvent déformée; elle est formulée par ceux ou celles qui exercent le pouvoir dans une organisation ou une institution au nom de ceux ou de celles qui en sont privés. Elle peut donc occulter complètement la demande réelle. Pour que la demande réelle apparaisse, il convient d'analyser les mécanismes institutionnels d'élaboration de la commande. Un des moyens qui peut être privilégié est l'analyse institutionnelle par audit, c'est-à-dire par un examen systématique de l'organisation à partir de critères explicites (Le Boterf, 1991). L'audit n'est pas en soi une étude de besoins, mais plutôt un examen méthodique des actions ou d'un dispositif; cet examen permet à la conceptrice ou au concepteur de s'approprier la dynamique d'une organisation. Lorsque l'audit est effectué en profondeur, il

fait découvrir à la conceptrice ou au concepteur la vraie demande de formation. Les conditions qui permettent de mener efficacement un audit sont les suivantes :

- L'examen des actions doit être systématique et méthodique; il ne doit surtout pas être uniquement le résultat d'un échange informel avec la requérante ou le requérant.
- L'examen doit être effectué à partir de critères tels l'efficacité, l'efficience, l'opportunité, la pertinence, la conformité, etc. des actions.
- L'examen doit contribuer à la prise de décision, c'est-à-dire que les informations obtenues doivent être prises en compte et servir dans la stratégie d'élaboration de programme.

Pour préparer une offre de service, il importe d'obtenir d'autres informations pertinentes. Une entrevue semi-dirigée avec la requérante ou le requérant peut être un moyen très efficace d'obtenir ces informations. Cette entrevue devrait permettre, d'une part, à la conceptrice ou au concepteur d'obtenir les informations nécessaires pour mettre au point sa stratégie d'élaboration de programme et, d'autre part, d'établir un climat de confiance entre la requérante ou le requérant et la conceptrice ou le concepteur.

1.1 Informations à obtenir

La réalisation d'une commande repose sur l'obtention de plusieurs informations dont voici les principales :

a) déterminer les caractéristiques de la clientèle ciblée par le futur programme (âge, sexe, scolarité, expérience, etc.);
b) identifier le ou les problèmes vécus par la clientèle (vision ou perception de la requérante ou du requérant);
c) décrire la situation recherchée par la requérante ou le requérant;

d) décrire les interventions déjà réalisées pour résoudre le ou les problèmes;

e) préciser les valeurs véhiculées par la requérante ou le requérant quant au type d'approche susceptible d'être préconisée pour atteindre la solution recherchée : par exemple, il faut se demander si la requérante ou le requérant accorde de l'importance à l'acquisition de connaissances ou au développement de la personne; s'il valorise la modification de comportements ou les interactions sociales (Joyce et Weil, 1972). Les informations obtenues quant à ces valeurs peuvent influencer, entre autres, le choix des méthodes du futur programme;

f) identifier les ressources disponibles pour financer le projet d'élaboration de programme, pour combler les ressources de secrétariat et pour financer les besoins en matériel nécessaire à l'élaboration du programme.

1.2 *Informations à traiter*

Lors de l'entrevue, si elle est bien structurée, la conceptrice ou le concepteur essaie d'obtenir des informations pertinentes quant à la problématique à la base du futur programme. Cependant, comme la conceptrice ou le concepteur n'est pas toujours un spécialiste des diverses problématiques pouvant supporter les programmes de formation, elle ou il doit traiter les informations obtenues lors de l'entrevue et les compléter éventuellement par des informations provenant d'autres sources. Ce supplément d'information vient enrichir sa compréhension des problèmes vécus par la clientèle, ainsi que la représentation qu'elle ou il se fait de la situation souhaitée, cette représentation ayant déjà été amorcée au moment de l'entrevue avec la requérante ou le requérant.

Ces informations supplémentaires peuvent être obtenues en consultant les résultats de recherche sur le sujet ou les rapports de travaux réalisés antérieurement par toute autre organisation. À cette étape, il est aussi possible de consulter les partenaires qui seront éventuellement associés au projet d'élaboration de programme.

Toutes les informations obtenues devraient permettre à la conceptrice ou au concepteur de mieux comprendre la commande de la requérante ou du requérant. Ces informations devraient aussi permettre la mise au point d'une stratégie d'élaboration de programme adaptée à l'organisation représentée par la requérante ou le requérant.

2. Rédaction d'une offre de service

Compte tenu de l'incidence prévisible du futur programme sur les individus et sur l'organisation, la requérante ou le requérant qui a initié la commande n'est pas prêt à confier la démarche d'élaboration de programme à n'importe qui. Ceci signifie que l'offre de service préparée par la conceptrice ou le concepteur doit être convaincante et, en même temps, elle doit séduire, par sa cohérence, la requérante ou le requérant. À cette fin, elle doit être brève et très étroitement liée à la problématique formulée au départ par la requérante ou le requérant. Généralement, l'offre de service devrait contenir les dix éléments décrits ci-après.

Une description de la clientèle ciblée par le futur programme – Cette description aura des répercussions sur le dispositif d'élaboration de programme. Par exemple, à partir de cette description, il sera possible de déterminer le genre d'échantillonnage à constituer pour réaliser l'analyse de besoins ainsi que la capacité de la clientèle à exprimer ses besoins.

Une description des problèmes vécus par la clientèle tel que les a analysés la conceptrice ou le concepteur – La vision de la requérante ou du requérant est le point central de cette description; les informations obtenues ailleurs devraient compléter ici l'analyse de la requérante ou du requérant et si possible la rendre plus claire.

Une description de la situation souhaitée – Il s'agit bien de définir ici une situation souhaitée telle que la requérante ou le requérant la conçoit. Cette situation peut se modifier éventuellement à la lumière de l'analyse de besoins mais, à ce moment-ci de la démarche, elle doit être conçue à la lumière des informations recueillies auprès de la requérante ou du requérant ou obtenues ailleurs dans les rapports de recherche.

Les valeurs à préconiser dans le futur programme – Ici, les valeurs de la conceptrice ou du concepteur peuvent être durement mises en cause. En effet, compte tenu de la problématique identifiée précédemment (situation réelle et souhaitée) et des croyances de la conceptrice ou du concepteur, l'offre de service peut être l'occasion d'une première confrontation avec la requérante ou le requérant. Cependant, la conceptrice ou le concepteur peut stratégiquement s'en tenir aux valeurs de la requérante ou du requérant et reporter cette discussion après l'étude de besoins.

Une description de la démarche d'élaboration qui sera utilisée – Il est de l'intérêt de tous les partenaires et surtout de la requérante ou du requérant de connaître le plan d'action de la conceptrice ou du concepteur. Ce plan d'action peut être fort différent d'un milieu à un autre mais il doit toujours en respecter le contexte organisationnel. Il n'y a pas de recette miracle. La mise au point de la démarche doit surtout être guidée par la cohérence.

Les partenaires qui seront associés à la démarche – L'offre de service devrait permettre de savoir qui seront associés à la démarche et quel sera leur rôle.

Un échéancier des opérations – Il s'agit ici de proposer des dates qui permettront à la requérante ou au requérant de planifier les diverses étapes de réalisation et d'implantation du futur programme.

Une prévision des coûts pour élaborer le programme – Les coûts à prévoir concernent la rémunération de la conceptrice ou du concepteur, le coût inhérent à la location des locaux pour exécuter les travaux d'élaboration du programme, le coût du matériel et des équipements, le coût du personnel de soutien, le coût des déplacements, etc.

De plus, une connaissance des lois et des subventions accordées dans le domaine peut influencer cette prévision des coûts.

Des précisions quant aux ressources fournies par la requérante ou le requérant – Les ressources mises à la disposition de la conceptrice ou du concepteur ne doivent pas influencer son objectivité.

Un curriculum vitæ pertinent peut accompagner l'offre – Si le *curriculum* révèle des expériences pouvant mettre la requérante ou le requérant en confiance, ce document peut alors devenir un atout important pour la conceptrice ou le concepteur.

3. Présentation de l'offre de service

La présentation de l'offre de service à la requérante ou au requérant est un geste crucial dans l'ensemble de la démarche. En effet, c'est à ce moment que seront négociés les éléments contenus dans la stratégie d'élaboration de programme. En plus de bien maîtriser son dossier, la conceptrice ou le concepteur doit être capable de faire accepter les éléments importants de son offre. Ce n'est pas le moment de céder sur des points qui mettraient la qualité du

futur programme en péril. On a déjà vu, par exemple, des requérants imposer une méthode d'analyse des besoins. Cette attitude a rendu le travail de la conceptrice très difficile par la suite, car les informations obtenues n'étaient pas pertinentes.

4. Difficultés méthodologiques liées à l'offre de service

Dans la présentation de son modèle théorique et méthodologique de l'analyse de besoin, Bourgeois (1991) relève plusieurs difficultés d'ordre méthodologique reliées à l'offre initiale. Entre autres, il présente plusieurs déterminants institutionnels qui influencent la marge de liberté nécessaire pour effectuer l'analyse de besoins. Parmi ces déterminants, la position de la conceptrice ou du concepteur par rapport à la requérante ou au requérant peut limiter la marge de liberté. La réduction de cette marge survient surtout lorsque la requérante ou le requérant a élaboré au départ une demande très précise et qu'il ne désire en rien la modifier par la suite.

Les liens d'amitié, la position hiérarchique, les liens économiques sont aussi d'autres facteurs qui peuvent limiter la marge de manœuvre de la conceptrice ou du concepteur.

Les attentes de la requérante ou du requérant peuvent aussi limiter la marge de manœuvre de la conceptrice ou de concepteur. Par exemple, il est possible que la requérante ou le requérant cherche à tout prix à légitimer sa demande auprès des futures apprenantes ou apprenants et, dès lors, se refuse à accepter toute modification pouvant survenir à la suite de l'analyse des besoins. Son attitude peut même aller jusqu'à refuser certaines pratiques d'analyse de besoins de crainte de voir émerger des problèmes qu'il se refuse à prendre en considération ou des actions qu'il ne veut pas éventuellement envisager.

L'employeur immédiat peut parfois, d'une façon bien subtile, restreindre la liberté de la conceptrice ou du concepteur. Cette entrave à la liberté de la conceptrice ou du concepteur devient particulièrement évidente lorsque cette dernière ou ce dernier se voit obligé ou presque d'orienter son étude des besoins vers un produit offert par son employeur; de surcroît, s'il peut y trouver personnellement un travail de formateur, le biais peut être encore plus important.

Enfin, un budget trop limité peut empêcher la mise en place d'un dispositif efficace d'élaboration de programme. Malgré tous les talents et les efforts de la conceptrice ou du concepteur, les résultats peuvent s'avérer médiocres.

Un dernier écueil à éviter est l'attrait pour les «*package deal*» à la mode. Ce procédé offre aux apprenantes ou aux apprenants une formation intéressante en apparence mais souvent non pertinente. Dans ces cas, les études de besoins sont fréquemment tronquées. La requérante ou le requérant se donne bonne conscience en se disant : «Peu importe; la formation ne leur fera pas de tort».

Synthèse

Étape 1

Recherche d'informations sur l'organisation et sur l'origine de la demande de formation.

Étape 2

Informations à obtenir concernant la clientèle, la situation actuelle, la situation recherchée, les interventions déjà réalisées, les valeurs de la requérante ou du requérant.

Étape 3 – Traitement des informations

Recherche d'informations concernant la problématique de formation : lecture de rapports de recherche et consultation des partenaires.

Étape 4 – Rédaction de l'offre de service

- Description de la clientèle cible.
- Description des problèmes actuels de la clientèle.
- Description de la situation souhaitée.
- Déterminer les valeurs préconisées dans le futur programme.
- Préciser la démarche d'élaboration de programme qui sera mise en place.
- Identifier les partenaires qui seront associés à la démarche.
- Identifier des coûts d'élaboration du programme.
- Préciser les ressources fournies par la requérante ou le requérant.
- Préparer un *curriculum vitæ* pertinent.

Étape 5 – Présentation de l'offre de service

Négociation et approbation.

Quatrième chapitre

La spécification des besoins

Le concept de besoin est une notion qui fait partie du vocabulaire quotidien de la plupart des individus. Ce concept prend divers sens selon les situations et, pour cette raison, il importe de le définir avant d'entreprendre une analyse de besoin. Tout comme Nadeau (1981), nous avons relevé dans la littérature plusieurs définitions du concept de besoin. Certaines écoles de psychologie lui associent le sens de carence, d'autres le relient plutôt à l'idée de force ou de motivation ou encore de tension. On parle aussi de besoins internes, de besoins externes, etc.

Compte tenu de la très grande diversité des sens attribués au concept de besoin, on convient ici que, pour obtenir ou pour préserver une certaine cohérence dans l'analyse de besoins, la conceptrice ou le concepteur doit annoncer ses couleurs en formulant dès le départ une définition qu'il rendra opérationnelle par la suite dans sa démarche d'analyse. Parmi les auteurs qui se sont attardés à définir les besoins de formation, nous avons retenu ceux dont la définition semblait rallier le plus grand nombre. Ainsi, le besoin serait «un écart (Bourgeois, 1991; McNeil, 1985; Nadeau, 1981; Monette, 1992; Barker, 1981), c'est-à-dire une différence ou une non-équation entre ce qu'on peut observer, à un moment donné, chez des individus en terme de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être et un état souhaitable ou acceptable de maîtrise de ces savoirs».

Selon Bourgeois (1991), le besoin est une représentation mentale bien personnelle. Ainsi, une situation observée à un moment donné, situation où on demande à des individus de décrire la

situation actuelle dans leur organisation, peut être mentalement représentée de manière différente par chaque individu. Il en est de même pour la situation souhaitée.

D'où la nécessité de bien choisir les personnes qui seront consultées et de bien gérer la diversité des représentations.

En des termes différents, Monette (1992) fait référence lui aussi à la nature subjective des besoins. Il identifie deux registres d'expression des besoins, à savoir le registre objectif et le registre subjectif. Pour illustrer le registre objectif, il donne l'exemple des responsables d'éducation qui voient comme une nécessité sociale que tous les étudiants aient un diplôme de niveau secondaire. Pourtant, si nous consultons les étudiants (registre subjectif), plusieurs indiquent que ce n'est pas important de terminer le secondaire. Il faut retenir que le registre subjectif fait référence aux réactions personnelles que les individus entretiennent avec leur environnement et que, lorsque la conceptrice ou le concepteur de programme implique les apprenantes ou les apprenants comme partenaires dans le processus d'élaboration de programme, il obtient des besoins qui proviennent de leur perception ou de leur représentation de la situation actuelle ou de la situation souhaitée.

1. Voies d'accès aux besoins

Si le besoin de formation correspond à un écart entre une situation actuelle et une situation souhaitée ou souhaitable, la façon de spécifier cet écart est d'identifier par des moyens appropriés les éléments qui constituent la situation actuelle et de les comparer aux éléments de la situation souhaitée identifiés de la même façon. Selon Barker (1981), cet écart peut être réduit, satisfait ou comblé par une action, c'est-à-dire par un moyen de s'approprier l'objet recherché. Alors que Nadeau (1981) exclut le moyen comme voie

d'accès aux besoins, Bourgeois (1991) le voit plutôt comme une perspective d'action qui a pour l'apprenante ou l'apprenant une valeur instrumentale permettant d'atteindre la situation souhaitée. Il précise qu'il suffit qu'un seul des trois pôles suivants soit présent dans le champ perceptuel de l'individu pour qu'il soit possible d'identifier un besoin : situation actuelle, situation souhaitée, perspective d'action. En effet, lorsqu'un individu exprime qu'il veut visiter des entreprises, il est possible d'inférer qu'au niveau de la situation actuelle, cet individu ressente un manque d'information concernant les professions et qu'il souhaite en acquérir une meilleure connaissance. Il faut admettre cependant que cette voie d'accès aux besoins est un peu périlleuse, car elle nécessite que la conceptrice ou le concepteur identifie bien les véritables motifs des perspectives d'action. Les perspectives d'action seront d'autant plus significatives que la valence rattachée au résultat sera importante chez l'individu (Lemaire, 1992; Michel, 1989).

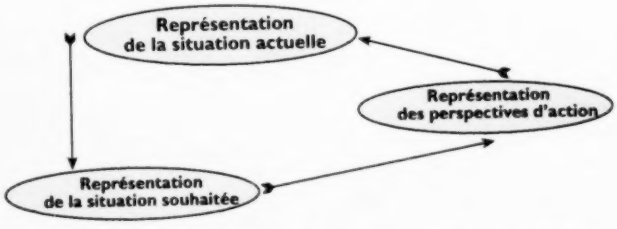


Figure 1 – Les pôles d'accès aux besoins (Bourgeois, 1991)

Selon Bourgeois (1991), il ne peut y avoir de besoins que s'il y a, implicitement ou explicitement, perception d'un décalage entre une situation actuelle et une situation souhaitée. Il ajoute que ce qui compose la situation actuelle est en grande partie déterminé par les aspirations ou les attentes (situation souhaitée) des individus. Inversement, les représentations de la situation souhaitée

sont conditionnées en grande partie par la perception de la situation actuelle. Quant aux représentations des perspectives d'action, elles sont les divers moyens que privilégient les individus pour passer de la situation actuelle à la situation souhaitée. Compte tenu de l'étroite relation qui existe entre chacun des pôles, il suffit qu'un seul des trois pôles soit exprimé pour qu'il y ait expression d'un besoin.

2. L'analyse des besoins

Dans la perspective énoncée précédemment, selon Bourgeois (1991), l'analyse des besoins «n'est rien d'autre qu'une démarche qui amène les acteurs à élucider les trois pôles en interaction autour desquels s'organise l'expression initiale de leurs besoins». Ce processus d'élucidation peut se faire par une action circulaire et progressive de va-et-vient entre les représentations qui s'élaborent sur chacun des trois pôles.

Par exemple, une apprenante ou un apprenant peut manifester le désir de prendre des cours de théâtre. Cette perspective d'action peut être l'action choisie pour concrétiser une aspiration du genre : «Je désire jouer et maîtriser les grands classiques du théâtre». En aidant cette apprenante ou cet apprenant à élucider ce qui est à l'origine de cette aspiration, il est possible de lui faire découvrir qu'il s'identifie aux acteurs classiques (situation actuelle). En aidant un individu à élucider les pôles d'expression des besoins, il est possible, selon Bourgeois (1991), que le contenu se modifie progressivement et que la perspective d'action initiale soit changée. La voie d'accès aux besoins pouvant s'effectuer par n'importe lequel des trois pôles, il est possible que la construction des représentations reliées aux besoins s'effectue progressivement et d'une façon circulaire.

Lors de la mise en place du dispositif d'analyse des besoins, la conceptrice ou le concepteur doit faire un examen pour identi-

fier les déterminants institutionnels qui lui permettront d'avoir la liberté d'orienter le processus d'analyse vers deux voies tout à fait indissociables : il s'agit de l'ancrage du processus dans le champ socioprofessionnel des individus et de la mise en œuvre d'un processus ouvert de recherche d'objectifs de formation (Barbier et Lesne, 1977; Bourgeois, 1991). Selon ces auteurs, le champ socioprofessionnel est défini comme le champ du travail et des activités quotidiennes. C'est dans ce champ que les activités de formation prennent leur sens. Il n'y a donc pas lieu de construire un véritable programme de formation sans qu'il soit en lien étroit avec le champ socioprofessionnel car, sans cela, il aurait peu de sens. Quant au processus ouvert de recherche d'objectifs inducteurs de formation, il devrait laisser à la conceptrice ou au concepteur toute la liberté nécessaire pour déterminer le type d'action le plus efficace pour résoudre les problèmes préalablement élucidés sur le plan socioprofessionnel (Barbier et Lesne, 1977; Bourgeois, 1991). Pour ce qui est des autres objectifs situés hors du champ socioprofessionnel, le seul rôle de la conceptrice ou du concepteur est de les faire connaître.

2.1 Étape préliminaire

Avant une étude de besoin, la conceptrice ou le concepteur doit prendre le temps de bien préparer sa stratégie. Cette étape de réflexion vise à lui permettre de maintenir par la suite une meilleure cohérence. Il doit d'abord bien cerner le concept de besoin et planifier ensuite la stratégie de spécification des besoins. Il doit alors être en mesure de répondre aux questions suivantes : «Quelle méthode de cueillette d'informations sera-t-il préférable d'utiliser? Quelle analyse fera-t-on de ces informations? Comment procédera-t-on à la sélection des besoins? Quels partenaires seront associés à la démarche et à quel moment interviendront-ils dans le processus?»

2.2 Étude des besoins

L'étude des besoins met en cause le choix de la clientèle et la cueillette des informations.

Choisir la clientèle signifie déterminer les individus qui sont les plus aptes à préciser la situation actuelle et la situation souhaitée. Ces individus doivent répondre aux critères suivants : être volontaires, être disponibles, être compétents pour fournir les informations recherchées (Monette, 1992) et, enfin, être représentatifs.

Il n'existe pas à proprement parler, de technique de *cueillette d'informations* spécifiques pour l'analyse de besoins. Cependant, on trouve un ensemble de méthodes qui, selon les situations, peuvent être très efficaces pour déterminer les pôles de l'analyse de besoins : la situation actuelle et la situation désirée. Le choix d'une méthode plutôt qu'une autre dépend de différents facteurs, dont la marge de manœuvre détenue par la conceptrice ou le concepteur, le nombre d'individus à consulter, la rigueur scientifique exigée par le requérant, etc. Voici une liste de méthodes qui dans certaines situations se sont avérées très efficaces :

- l'analyse de tâches
- le «*brainstorming*»
- les cliniques de problèmes
- la méthode delphi
- l'entrevue
- le groupe de rencontre
- la technique du groupe nominal
- la technique des incidents critiques
- la simulation
- les questionnaires
- l'observation
- les listes de contrôle
- le jeu de rôle
- le groupe de tâches
- les tests

Tout comme Monette (1992), nous avons tendance à privilégier la «technique du groupe nominal» et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, cette technique favorise la divergence tout comme le fait le «brainstorming». De plus, elle est très efficace dans la plupart des situations de recherche d'information; elle permet aussi d'éviter les discussions interminables où certains leaders s'accaparent le droit de parole et laissent peu de place aux autres. Il faut aussi considérer que cette méthode permet d'obtenir les informations désirées moyennant une économie de temps considérable.

Pour toutes ces raisons, nous décrirons uniquement cette méthode, tout en sachant très bien que, dans certaines situations, son application peut être difficile et que d'autres techniques peuvent s'avérer plus efficaces.

Déroulement de la technique du groupe nominal

La technique du groupe nominal comporte cinq phases, à savoir la formulation de la question, l'enregistrement des idées, la clarification des énoncés, le vote sur l'importance des énoncés et la compilation des résultats. Voici une brève description de chacune de ces phases.

Formulation de la question – Préparer une question de départ que l'animatrice ou l'animateur inscrit sur une feuille, laquelle est ensuite distribuée aux participantes ou aux participants au nombre idéalement de 5 à 15 personnes. Cette question doit porter sur la situation actuelle des participantes ou des participants. Elle peut se formuler, par exemple, de la façon suivante : «Quels sont les problèmes que nous éprouvons dans nos démarches de recherche d'emploi?» Lorsque l'animatrice ou l'animateur prépare sa question, il peut faire un prétest auprès de quelques individus pour savoir si sa question est bien comprise et si elle provoque l'apport des informations désirées.

Enregistrement des idées – Après avoir demandé aux participantes ou aux participants de répondre à la question en inscrivant sur la feuille cinq réponses courtes (une seule idée par phrase), l'animatrice ou l'animateur enregistre au tableau les réponses des participantes ou des participants. Il leur demande d'exprimer, à tour de rôle, une idée à la fois.

Cette expression d'idées doit s'effectuer sans aucune censure de la part de l'animatrice ou de l'animateur ou des membres du groupe. Il est important que chacune des réponses inscrites au tableau porte un numéro.

Clarification des énoncés – Lorsque la collecte d'idées est terminée, l'animatrice ou l'animateur fait une lecture à haute voix des énoncés; il accepte que les participantes ou les participants posent des questions, mais seulement des questions d'éclaircissement. La clarification est la tâche des membres du groupe et non celle de l'auteur de l'énoncé.

Vote sur l'importance des énoncés – Chaque participant reçoit 7 fiches vierges (8 cm x 12 cm) s'il y a plus de 20 énoncés et 5 fiches s'il y a moins de 20 énoncés. Sur chacune des fiches, les membres du groupe inscrivent un énoncé qu'ils considèrent important. Pour chacun, ils inscrivent le numéro et l'énoncé qui lui correspond. Après avoir disposé les énoncés devant eux, il est demandé à chaque membre de choisir l'énoncé le plus important et de lui accorder 7 points que la participante ou le participant inscrit dans un cercle, en haut à droite de la fiche. Chaque membre choisit ensuite l'énoncé le moins important et lui accorde un point qu'il inscrit de la même façon. Les membres procèdent ainsi des extrêmes vers le centre, jusqu'à ce que les sept énoncés soient mis en rang au moyen d'un score.

Compilation des résultats – Les résultats sont compilés à la manière du tableau 1 par l'animatrice ou par l'animateur ou encore par des membres du groupe désignés à cette fin. Étant donné qu'il faut répéter la même démarche pour la situation souhaitée, la compilation des résultats peut être effectuée pendant une pause de quelques minutes. On recommande de faire connaître les résultats aux membres du groupe. De cette façon, les membres auront la perception d'avoir été efficaces et seront plus motivés pour passer à la deuxième étape portant sur la situation souhaitée.

Tableau 1 – Exemple de fiche de compilation

Numéro de l'énoncé	Points	Total	Rang
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8	8 8 6 6 2 3 4 5 8 8	58	1
9	5 5 6 6 5 5 3 3 1 1	40	2
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Lorsque la conceptrice ou le concepteur doit répéter la même technique avec plusieurs groupes, il peut faire une compilation des fiches de compilation et obtenir ainsi des résultats valables pourvu qu'il ait pris soin de poser les mêmes questions. Quant à savoir quelles idées seront conservées pour fin de l'étude de besoins, il n'existe pas de règle précise indiquant que ce sont les 10 ou 11 ou 12 premières idées par ordre d'importance qui devront faire l'objet de l'analyse de besoins.

Le principe qui peut guider la conceptrice ou le concepteur doit être le degré de consensus obtenu par chaque idée. En effet, lorsque des idées inscrites au tableau ne sont pas ou peu choisies par les membres du groupe, elles doivent être mises de côté parce qu'elles sont peu significatives pour les membres du groupe.

Enfin, il arrive parfois que certains membres d'un groupe soient frustrés par cette méthode; ils allèguent qu'elle ne permet pas de discuter des vrais problèmes.

Dans une situation semblable, l'animatrice ou l'animateur peut donner au groupe les résultats de la compilation et proposer que les idées les plus importantes soient discutées. Il peut même faire un autre vote à la suite de cette discussion[1].

Lorsque la conceptrice ou le concepteur a obtenu, au moyen de la technique du groupe nominal, ou par tout autre moyen, des informations sur la situation actuelle et sur la situation souhaitée, il doit traiter ces informations en effectuant plusieurs types d'analyse. Voici des analyses qui peuvent être effectuées en vue de déterminer les besoins prioritaires.

2.3 *Classer les besoins de formation et les autres*

Lorsque la conceptrice ou le concepteur permet à des personnes de s'exprimer sur leurs besoins, ces dernières n'expriment pas toujours que des besoins de formation. Certaines indiquent, par exemple, que l'employeur n'offre pas de locaux adéquats pour la

1 Les lecteurs ou lectrices intéressés à se documenter davantage sur la technique du groupe nominal peuvent consulter la référence suivante : Aubin, G. (1979).

formation. En soi, cet élément n'est pas un besoin de formation. Il ne fait nul doute que cet élément peut éventuellement nuire à l'implantation d'un nouveau programme. Lorsque de telles informations obtiennent un fort consensus dans un groupe, la conceptrice ou le concepteur n'a pas le choix de réagir. À cette étape de la démarche, il doit faire un examen minutieux des résultats et relever les éléments qui ne sont pas des besoins de formation. Dans le rapport d'étape qui sera remis à la requérante ou au requérant, à la fin de l'étude de besoins, la conceptrice ou le concepteur prendra soin de relever ces éléments et, s'il y a lieu, de faire certaines recommandations, surtout si ces éléments peuvent éventuellement nuire à l'implantation du nouveau programme. En fait, ce genre d'information est enlevé de la liste des éléments et n'est pas considéré dans la suite de l'analyse.

2.4 *Liens entre la situation réelle et la situation souhaitée*

Lors de la compilation des résultats, la conceptrice ou le concepteur peut parfois constater un manque de concordance entre les éléments de la situation réelle et ceux de la situation souhaitée. Par exemple, il peut constater que certains éléments de la situation souhaitée ne résolvent aucun problème de la situation réelle. S'il désire être consistant avec la définition du concept de besoin, laquelle précise qu'un besoin de formation est l'écart entre une situation réelle et une situation souhaitée, il lui faut prendre les moyens nécessaires pour savoir à quelle réalité de la situation actuelle cet élément de la situation souhaitée correspond. Pour élucider ce manque de concordance, plusieurs moyens peuvent être utilisés. La conceptrice ou le concepteur peut retourner devant le groupe et essayer d'élucider cette irrégularité. Il peut aussi consulter les partenaires experts et, en accord avec eux, inférer la situation actuelle qui semble la mieux correspondre à la situation souhaitée. Enfin, si cet élément de la situation souhaitée ne

peut pas être mis en correspondance avec une réalité de la situation actuelle, la conceptrice ou le concepteur doit se résigner à le faire disparaître de la liste. Enfin, la concordance entre la situation souhaitée et la situation réelle doit être justifiée par la conceptrice ou le concepteur. Il ne suffit pas d'indiquer les liens, il faut les démontrer. En effet, ce qui peut paraître évident pour la conceptrice ou le concepteur ne l'est pas nécessairement pour la requérante ou le requérant.

3. Élaboration du cadre théorique à l'appui de la situation souhaitée

Il ne s'agit pas ici d'inventer un cadre théorique pour expliquer ou pour justifier les éléments concernant la situation souhaitée. Il s'agit plutôt d'analyser la situation souhaitée à la lumière d'études ou de théories déjà existantes. L'objectif de cet effort de rationalisation est d'obtenir une meilleure compréhension de la problématique de formation sous-jacente aux éléments de la situation souhaitée. Ayant une meilleure compréhension de la situation souhaitée, la conceptrice ou le concepteur sera plus en mesure, par la suite, de spécifier les besoins prioritaires et de déterminer les algorithmes d'apprentissage. Certains auteurs suggèrent de catégoriser, à cette étape de la démarche, les divers points ou idées de la situation souhaitée.

Le cadre théorique peut, dans plusieurs situations, permettre d'effectuer cette catégorisation des idées et surtout de la supporter. De la sorte, on évite des catégorisations qui ont peu de signification et qui peuvent servir à toutes les sauces. Par exemple, on peut catégoriser presque n'importe quelle idée de n'importe quelles situations souhaitées autour des trois domaines suivants : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Il est préférable cependant d'appuyer cette catégorisation sur un modèle théorique déjà éprouvé. Prenons l'exemple d'une problématique de formation qui appartiendrait au champ de connaissance qu'est l'orientation professionnelle et faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'adultes ayant des difficultés de choix d'occupations et de programmes de formation. Une analyse de besoins devrait permettre d'élucider plusieurs besoins appartenant tous au champ de l'orientation professionnelle.

Devant une telle situation, la conceptrice ou le concepteur a le choix des modèles théoriques en orientation. Dans le cadre d'une analyse de besoins, il est nécessaire d'expliquer le modèle choisi, car la requérante ou le requérant n'est pas nécessairement un spécialiste de l'orientation. Vient ensuite l'analyse des idées de la situation souhaitée à la lumière de ce modèle. Ce type d'analyse permet de mieux comprendre les idées de la situation souhaitée et donne lieu à l'élaboration de blocs ou de modules d'apprentissage. Nous référant à l'exemple précédent, nous pourrions regrouper des idées autour des étapes de développement vocationnel, telles qu'elles ont été élaborées par Super (1963), soit l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation.

Dans le futur programme, ces étapes du développement vocationnel pourraient devenir autant de blocs d'apprentissage. La conceptrice ou le concepteur doit être très rigoureux dans le choix du cadre théorique. En effet, le cadre théorique retenu doit être pertinent à la problématique de la situation souhaitée. Ainsi, une problématique reliée à l'insertion professionnelle ne peut pas être soutenue par un cadre théorique relié au développement vocationnel.

4. Le choix des critères de sélection

Il est rare qu'un programme de formation puisse répondre à tous les besoins de formation d'un groupe d'apprenantes ou d'apprenants. D'une part, les besoins évoluent et les organisations poursuivent souvent des buts qui les empêchent de répondre complètement à l'ensemble des besoins des clientèles cibles; d'autre part, les ressources des organisations sont limitées. La conceptrice ou le concepteur se voit donc dans l'obligation de faire des choix de besoins.

Faire des choix suppose alors de porter un jugement à la lumière de critères judicieusement choisis. Très souvent, le choix de certains critères sera dicté par la requérante ou le requérant dès l'acceptation de l'offre de service. Par exemple, la requérante ou le requérant indique dès le départ qu'il dispose d'un budget limité pour implanter le programme. Le coût devient alors un critère important dans le choix des besoins à satisfaire.

Avec l'expérience, la conceptrice ou le concepteur réalise qu'à ce moment de la démarche, la marge de manœuvre qu'il aura négociée prend toute son importance. S'il a peu de marge de manœuvre, il lui est impossible d'appliquer une des deux conditions pour satisfaire les besoins, à savoir l'existence d'un processus ouvert de recherche de solutions. Il est alors dans l'obligation de faire un choix de critères tellement restrictif que le programme projeté ne répondra que partiellement aux besoins élucidés.

Parmi les critères susceptibles d'être choisis, en voici quelques-uns qui sont souvent utilisés. Cette liste non exhaustive peut être complétée selon les exigences des situations.

Tableau 2 – Critères utilisés pour la sélection de besoins

Disponibilité des ressources	L'entreprise a-t-elle les ressources humaines pouvant intervenir efficacement sur ce besoin?
Importance	Quel est le poids de cette idée dans l'ensemble du processus?
Impact	Une formation sur le thème mentionné peut-elle produire un changement durable chez les participants?
Faisabilité	L'idée est-elle facilement réalisable?
Pertinence	Ce besoin cadre-t-il avec le cadre politique de l'entreprise?
Coût	Est-ce peu ou trop coûteux de répondre à ce besoin?
Économie des moyens	Est-ce que ce besoin exige, dans son application, de trop grands moyens techniques?
Portée pratique	Ce thème pourra-t-il être mis en pratique après la formation?
Motivation	Ce thème est-il susceptible d'améliorer la motivation?
Satisfaction	Ce besoin comblera-t-il les attentes des participantes ou des participants?
Efficience	Ce besoin est-il une bonne voie pour résoudre les problèmes de la situation actuelle?
Degré de consensus	Le besoin est-il important pour la majorité des participantes ou des participants?
Préalable à certains apprentissages	Est-ce que ce besoin doit être satisfait pour pouvoir combler d'autres besoins?

Au sujet du choix des critères, ce n'est pas la quantité de critères qui compte, mais plutôt leur propriété discriminatoire. En effet, si les critères sont trop vagues, il sera difficile d'identifier les priorités (Lévesque, 1991).

5. Sélection des besoins prioritaires

Lorsque la conceptrice ou le concepteur a en main l'ensemble des informations concernant les besoins de formation, elle ou il doit alors exécuter une des tâches les plus difficiles, à savoir ordonner les besoins selon certaines priorités. Pour établir cette liste, la conceptrice ou le concepteur doit tenir compte de certains principes pédagogiques. Ainsi, certains besoins seront rete-

nus parce qu'ils sont des préalables à la satisfaction d'autres besoins; d'autres sont conservés pour des motifs reliés aux apprenants ou encore à l'organisation.

Les tâches reliées à cette étape sont de deux ordres. D'abord, il faut éliminer les besoins peu ou pas importants et, par la suite, présenter, par ordre d'importance, les besoins qui restent.

Nous proposons ici une méthode qui n'est pas sans inconvénients. Cette méthode consiste à pondérer les critères retenus, c'est-à-dire à déterminer le poids relatif à leur accorder lors du choix des besoins à satisfaire. Ainsi, si la conceptrice ou le concepteur a choisi le critère «coût», il décide, par exemple, d'accorder 5 points pour les besoins qui peuvent être comblés sans coût supplémentaire pour la requérante ou le requérant et un point pour les besoins qui exigent des ressources substantielles pour les satisfaire.

Il fait de même pour chaque critère. Il est très important de bien préciser le sens des pondérations attribuées à chacun des critères. Ensuite, la conceptrice ou le concepteur prépare une matrice à double entrée (voir tableau 3) et pondère chacun des besoins.

Lorsque chaque besoin a été pondéré, la conceptrice ou le concepteur doit analyser les résultats. À la suite de cette analyse, il élabore des recommandations qu'il inclut dans son rapport à l'intention de la requérante ou du requérant. Il arrive parfois que la conceptrice ou le concepteur ne se sente pas à l'aise pour effectuer les opérations de la matrice. Il peut alors inviter d'autres partenaires à analyser les besoins à l'aide de la matrice. Il s'agira par la suite de compiler les résultats et d'établir les priorités.

À cette étape de la démarche, il est possible de faire valider les besoins retenus par les futurs apprenants. Cette façon de faire est pertinente en particulier lorsqu'il s'agit d'élaborer un programme

Tableau 3 – Exemple d'une matrice à double entrée

Critères / Liste des besoins	1	2	3	4	5	6	7	total	rang
1.									
2.									
3.									
4.	3	2	2	5	4	2	1	19	1
5.	1	2	1	4	3	1	1	13	2
6.									
7.									

de formation sur mesure, c'est-à-dire un programme conçu dans un but de répondre à des besoins personnels. Lorsqu'il s'agit de concevoir un programme de perfectionnement, c'est-à-dire un programme qui vise l'amélioration de compétences selon des standards extérieurs aux individus, la validation des besoins peut aussi être effectuée auprès des futurs apprenants. Cependant, cette validation devient plus crédible si elle est effectuée auprès d'experts, car ceux-ci connaissent mieux les standards que les apprenantes ou les apprenants. Dans certaines situations, par exemple l'élaboration des programmes d'évaluation de la fonction (voir chapitre 1), c'est la requérante ou le requérant qui demeure le mieux placé pour valider les besoins.

6. Rapport à la requérante ou au requérant

Avant d'aller plus loin dans la démarche d'élaboration de programme, une approbation des résultats de l'analyse de besoins par la requérante ou le requérant s'impose. En effet, avant d'engager des ressources dans l'élaboration des objectifs et du matériel didactique, la conceptrice ou le concepteur doit justifier par la même occasion certains changements d'orientations qui n'avaient

pas été prévus lors de l'approbation de l'offre de service. Les objectifs que poursuit la conceptrice ou le concepteur en présentant ce rapport sont les suivants.

a) Informer la requérante ou le requérant des besoins prioritaires de formation manifestés par les apprenantes ou les apprenants.

b) Effectuer, s'il y a lieu, certaines modifications quant aux besoins qui seront comblés par le nouveau programme.

c) Permettre à la requérante ou au requérant de planifier sa stratégie d'implantation du nouveau programme.

d) Obtenir un accord ferme sur le plan d'action envisagé par la conceptrice ou le concepteur pour élaborer le futur programme ou du moins, franchir l'étape suivante, c'est-à-dire l'élaboration du programme préliminaire.

Synthèse du chapitre et schéma d'élaboration du rapport final sur l'analyse des besoins

1. Le concept de besoins

- ☞ Définition opérationnelle du concept de besoin.
- ☞ Les pôles d'accès aux besoins qui ont été privilégiés.

2. L'analyse de besoins

- ☞ Définition de l'analyse de besoin.
- ☞ La stratégie utilisée pour effectuer cette analyse.
- ☞ Description de la clientèle consultée.
- ☞ Description de la méthode de cueillette des informations.
- ☞ Liste et recommandations au sujet des besoins qui ne peuvent pas être comblés par de la formation.
- ☞ Concordance entre la situation réelle et la situation souhaitée.
- ☞ Analyse de la situation souhaitée à partir d'un cadre théorique.
- ☞ Description des critères de sélection retenus.
- ☞ Description de la méthode de sélection des besoins.
- ☞ Recommandations concernant les besoins à combler.

Cinquième chapitre

Le programme préliminaire

Le programme préliminaire n'est pas un programme d'intervention comme tel; il est plutôt une description détaillée des exigences qui devront être respectées pour réaliser le futur programme. À cette étape de la démarche, la conceptrice ou le concepteur possède suffisamment d'informations pour préciser les objectifs qui devront être poursuivis dans le nouveau programme, le format à privilégier, les méthodes privilégiées à suivre, les ressources humaines et matérielles nécessaires à l'élaboration et à l'implantation du nouveau programme, les séquences d'apprentissage qui devront être respectées, etc.

C'est souvent à partir de ces informations que la requérante ou le requérant sera en mesure de décider d'engager une entreprise de consultants pour répondre aux besoins de sa clientèle. Les informations contenues dans le programme préliminaire permettront à la requérante ou au requérant de préparer les devis de formation qui devront être respectés. Ainsi, elle ou il évitera plus facilement d'engager à l'aveuglette une entreprise qui viendra offrir une formation peu pertinente par rapport aux besoins identifiés.

Le programme préliminaire est aussi l'outil nécessaire pour concevoir un nouveau programme. C'est grâce aux informations contenues dans un tel programme que la conceptrice ou le concepteur élabore les situations éducatives ainsi que le matériel didactique requis par le futur programme.

Enfin, le programme préliminaire peut être utilisé pour effectuer une mise à jour d'un programme déjà existant. Dans une telle

perspective, le programme préliminaire permet d'établir des concordances entre les besoins réels des apprenantes ou des apprenants et les activités pédagogiques du programme de formation déjà en vigueur. Cet examen permet de réaliser jusqu'à quel point le programme déjà existant est pertinent quant aux objectifs qu'il poursuit et aux méthodes qu'il privilégie.

1. Élaboration du programme préliminaire

1.1 Préalable

Avant d'élaborer un programme préliminaire, la conceptrice ou le concepteur doit adopter une méthode de traduction des besoins en objectifs d'apprentissage. Plusieurs auteurs ont traité, de façons différentes, des objectifs d'apprentissage, ce qui rend, par conséquent, bien difficile de proposer une méthode qui fasse unanimité.

Pour les fins de la présente démarche d'élaboration de programme, nous proposons une méthode de traduction des besoins en objectifs d'apprentissage qui a le mérite d'être relativement simple et surtout applicable par quelqu'un qui s'y connaît peu en matière de formulation d'objectifs.

1.2 Finalité, but, objectif (définitions)

Pour Fernandez (1988), un objectif exprime un résultat visé; il constitue un support conceptuel à la planification et à l'exécution d'une activité de formation. En fait, il énonce de façon plus ou moins précise les apprentissages qui seront réalisés lors d'une intervention pédagogique. Il existe plusieurs niveaux d'objectifs qui vont du général au spécifique. Il y a aussi des objectifs qui

peuvent être formulés dans divers domaines. Par exemple, certains peuvent concerner le domaine cognitif : ils portent alors sur des connaissances diverses, tels des faits, des données, des méthodes, des modèles, etc. D'autres objectifs peuvent se rapporter à des éléments qui appartiennent au domaine affectif : ils décrivent par exemple des modifications d'intérêts, de valeurs ou d'attitudes. Enfin, un dernier ensemble d'objectifs peuvent se situer en relation avec des comportements attendus dans le domaine psychomoteur : ce sont des objectifs qui visent à modifier des gestes ou encore à développer certaines habiletés physiques.

Pour ce qui est des niveaux d'objectifs, Burns (1980) fait une distinction entre un but et un objectif. Il précise que les buts «énoncent d'une façon générale ce vers quoi tend l'enseignement» ou la formation; «ils ne visent pas à jauger le comportement et ne précisent pas ce que le sujet doit pouvoir faire à la fin de son apprentissage». D'autres auteurs identifient le but à une «finalité».

Le but ou la finalité d'un programme de formation possède les caractéristiques suivantes :

- il est exprimé en termes généraux;
- il est parfois exprimé en fonction de l'apprenante ou de l'apprenant;
- il est parfois exprimé en fonction de l'animatrice ou de l'animateur;
- il y a généralement peu de buts ou de finalités dans un programme;
- le but ou la finalité ne vise pas un comportement spécifique.

Ainsi, développer la maturité vocationnelle des jeunes ou aider les personnes sans travail à intégrer le marché des emplois sont des exemples de buts ou de finalités.

1.3 Objectif général

Selon Burns (1980), l'objectif général énonce d'une façon relativement spécifique ce vers quoi tend une formation; il est très souvent exprimé en fonction du sujet qui apprend.

Les objectifs généraux sont plus précis que les buts ou les finalités; ils sont souvent exprimés en fonction du sujet qui apprend et, parfois, en fonction de l'animatrice ou de l'animateur.

Dans un programme, les objectifs généraux sont peu nombreux et ils peuvent correspondre à des blocs d'apprentissage, c'est-à-dire être en lien avec des catégories de besoins.

1.4 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont aussi appelés objectifs de comportements terminaux. Selon Burns (1980), les objectifs énoncent, d'une façon relativement spécifique, les résultats d'un apprentissage. Lorsqu'ils sont exprimés en fonction du sujet, ils précisent ce que les étudiantes ou les étudiants doivent savoir faire à la fin de cet apprentissage.

Les objectifs spécifiques se distinguent des autres niveaux d'objectif du fait qu'ils sont formulés de façon très précise et qu'ils sont toujours exprimés en fonction de l'apprenante ou de l'apprenant; de plus, ils décrivent les comportements précis qui devront être acquis par les apprenantes ou les apprenants à la fin de la formation.

1.5 Formulation des objectifs

Pour faciliter le travail de la conceptrice ou du concepteur, nous proposons trois règles de formulation des objectifs spécifiques.

Première règle – Puisqu'un objectif spécifique exprime un comportement attendu d'un sujet qui apprend, il est tout à fait de mise que le sujet qui effectuera l'apprentissage soit très bien identifié.

Ce n'est donc pas la professeure ou le professeur qui doit développer, expliquer, synthétiser, démontrer, mais l'étudiante ou l'étudiant.

Il faut cependant être attentif aux subtilités des formulations d'objectifs. Ainsi, lorsqu'un objectif est formulé de la façon suivante : «Le but de cette activité est d'aider les étudiantes ou les étudiants à s'insérer au marché du travail.», même si l'étudiant est mentionné dans l'objectif, nous sommes en présence d'un objectif formulé en fonction du professeur et non du sujet qui apprend. Une formulation qui aurait respecté cette première règle aurait pu donner ceci : «À la fin de cette activité, l'étudiante ou l'étudiant sera capable de s'insérer au marché du travail.»

Deuxième règle – Le verbe choisi pour exprimer l'objectif doit avoir un sens très précis ou, du moins, avoir une signification assez spécifique pour éviter toute ambiguïté chez celles et chez ceux qui auront à le lire. C'est en fait la règle de l'univocité du verbe.

Un verbe d'action univoque n'est pas un verbe qui a un seul sens sur le plan linguistique, c'est surtout un terme qui ne présente aucune ambiguïté chez celles et ceux qui l'utilisent. Un exemple tiré du travail effectué par les conseillères ou par les conseillers d'orientation peut illustrer cette règle. Si on propose comme objectif d'une session de formation «que les participantes ou les participants apprennent à choisir un programme de formation respectant leur identité», on se trouve en présence d'un terme ambigu. «Choisir» est un verbe qui se réfère à une multitude de sens selon la situation ou la personne qui l'utilise. Il faut donc, pour respecter la deuxième règle, utiliser un verbe beaucoup plus précis et qui évoque le même comportement pour tous ceux et celles qui lisent

l'objectif. On pourrait alors dire : «Les participantes ou les participants seront capables de nommer trois institutions de niveau collégial qui offrent un programme de formation dans le champ de leur identité».

Pour aider la conceptrice ou le concepteur à choisir un verbe univoque, Burns (1980) propose, en appendice, un tableau synoptique de comportements avec leurs sous-classes et les comportements (actions) reliés à chacune de ces sous-classes.

Il présente aussi une taxinomie simplifiée des objectifs pédagogiques. Cette taxinomie recouvre les trois grands domaines d'apprentissage, à savoir le domaine cognitif, le domaine affectif et le domaine psychomoteur. Pour chaque classe de comportements, ce même auteur (1980) propose un choix de verbes qui ont chacun un sens généralement univoque.

Troisième règle – L'objectif doit exprimer non pas l'activité d'apprentissage elle-même, mais le résultat de cette activité.

Quand on fait de l'analyse de programmes, on constate que plusieurs programmes décrivent le contenu qui fait l'objet d'apprentissage ou encore les activités susceptibles d'intéresser les étudiantes ou les étudiants sans indiquer le ou les comportements attendus à la fin de l'intervention. Par exemple, quand on propose de faire l'étude des seuils d'entrées universitaires, on décrit une activité sans préciser de quoi est capable une personne qui a étudié les seuils d'entrées universitaires. Cette personne peut sélectionner, mémoriser, comparer, reconnaître les différences, etc. Cet exemple est plutôt une activité et non un objectif.

À ces trois règles, peuvent s'ajouter d'autres précisions qui rendront encore plus précis les objectifs spécifiques. En effet, il est possible d'identifier les conditions selon lesquelles le comportement

attendu vont se manifester. De plus, il est possible de décider d'inclure, dans l'énoncé de l'objectif, un critère qui servira à évaluer la manifestation du comportement attendu.

2. Le programme préliminaire

Ayant en main une liste définitive des besoins de formation à satisfaire et disposant d'une méthode de traduction des besoins en objectifs d'apprentissage, la conceptrice ou le concepteur est alors en mesure d'élaborer sa première partie du programme préliminaire. La présentation qui est faite sous forme de tableau synthèse facilite la compréhension. La figure 1 suggère un mode de présentation des besoins et des objectifs.

Liste des besoins	Catégories de besoins	Finalité	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques

Figure 1 – Mode de présentation des besoins et des objectifs

2.1 *Chronologie des séquences d'apprentissage*

Le tableau synthèse des objectifs ne présente pas nécessairement l'ordre des séquences d'apprentissage qui devra être respecté lors de la réalisation du programme. En effet, plusieurs principes reliés aux lois de l'apprentissage peuvent guider la conceptrice ou le concepteur dans la mise en ordre des séquences d'apprentissage.

Il peut par exemple appliquer les principes traditionnels suivants : proposer les objectifs en commençant par les plus simples jusqu'aux plus complexes, des familiers aux peu familiers, des plus concrets aux plus abstraits, par chronologie, ou encore par ce qui est le plus utile (McNeil, 1985). D'autres principes plus récents peuvent aussi guider la conceptrice ou le concepteur dans sa mise en ordre des séquences d'apprentissage. Par exemple, Gagné, traduit par Brien (1981), propose des principes de séquences d'apprentissage tout à fait différents.

Pour Gagné, l'ordre des activités éducatives doit respecter les types d'apprentissage. Il croit que les étudiantes ou les étudiants apprennent selon des capacités qui s'ajoutent les unes aux autres. En ce sens, il considère que l'apprentissage le plus simple doit être l'apprentissage à discriminer, ce qui est semblable en apparence. Deuxièmement, il suggère de faire l'apprentissage des concepts, c'est-à-dire des *stimuli* qui possèdent une réponse commune, par exemple, apprendre le concept fruit, polyvalence, etc. Troisièmement, vient l'apprentissage des principes. C'est un ordre d'apprentissage qui exige l'apprentissage préalable de concepts. Quatrièmement, Gagné propose de faire l'apprentissage de la résolution de problèmes. Cet apprentissage exige la connaissance de certains principes ou règles. Voici quatre exemples qui respectent la séquence des apprentissages proposée par Gagné.

Objectif relatif à la première étape – À partir d'une liste de 20 professions, l'étudiante ou l'étudiant sera capable de reconnaître 5 professions appartenant aux sciences de la santé (apprentissage à discriminer).

Objectif relatif à la deuxième étape – Après avoir décrit son histoire de vie, l'étudiante ou l'étudiant sera capable d'appliquer le concept de déterminisme (apprentissage d'un concept).

Objectif relatif à la troisième étape – À la suite d'une leçon concernant le marché du travail, l'étudiante ou l'étudiant sera capable

d'énoncer deux principes qui expliquent les causes du chômage (apprentissage de principes ou de règles).

Objectif relatif à la quatrième étape – Connaissant les principales règles qui régissent le marché du travail, l'étudiante ou l'étudiant en situation de chômage sera capable d'élaborer une stratégie d'insertion professionnelle (apprentissage de résolution de problèmes).

L'élaboration de la chronologie des séquences d'apprentissage peut commencer d'abord par les objectifs généraux lesquels constituent des modules ou des unités d'apprentissage. La conceptrice ou le concepteur doit se demander quel module ou quelle unité doit être maîtrisé avant tel autre et ainsi prévoir un ordre d'apprentissage qui devra être respecté par les intervenants. La même démarche doit ensuite être effectuée pour les objectifs spécifiques de chaque unité ou module. C'est généralement grâce à ces séquences que le futur programme commencera à prendre une certaine forme de cohérence.

2.2 *Identification des stratégies d'apprentissage*

Il est souvent difficile de préciser les méthodes qui devront être préconisées dans le futur programme. C'est à ce moment que les valeurs de la requérante ou du requérant peuvent devenir en conflit avec celles de la conceptrice ou du concepteur. D'où l'importance pour ces derniers d'avoir négocié, dès le départ, une marge de manœuvre susceptible de lui permettre de recommander les méthodes qui lui semblent les plus pertinentes selon le contenu du futur programme ou des besoins à satisfaire et non en fonction uniquement des croyances de la requérante ou du requérant.

Pour les fins du programme préliminaire, nous définissons les trois concepts suivants : les méthodes, les techniques et le matériel pédagogique.

Les méthodes. – Les méthodes pédagogiques sont des ensembles structurés de principes qui orientent la façon de concevoir la formation. Il s'agit de principes qui orientent les étapes d'une leçon, les relations entre la formatrice ou le formateur avec les participantes ou les participants, les approches de la connaissance et le choix des techniques (De Ketele *et al.*, 1989). Le concept de méthode pédagogique est très près de celui de système pédagogique. Ainsi, on désigne des méthodes privilégiant la directivité ou la non-directivité; à partir d'autres principes, on désigne des méthodes dites intrapersonnelles, interpersonnelles ou extrapersonnelles (Limoges, 1989).

Les techniques. – Les techniques pédagogiques sont des ensembles de démarches pédagogiques à effectuer selon un ordre ou selon des règles plus ou moins précises en tenant compte de la technique ou du contexte d'intervention (De Ketele *et al.*, 1989).

Le matériel pédagogique. – Le matériel pédagogique comprend les outils nécessaires pour concrétiser les techniques ou les méthodes. On désigne ainsi le magnétophone, le tableau, l'ordinateur, les cassettes, etc.

Nous ne présentons pas dans ce chapitre une typologie des méthodes. La lectrice ou le lecteur intéressé par ce sujet peut se référer au premier chapitre. De plus, il est possible de consulter une littérature très abondante sur le sujet, dont *Vers une pratique de la pédagogie ouverte* (Paquette, 1979); *Dossier sur l'enseignement, système, méthodes, techniques* (Leclerc, 1977); *Career guidance : A handbook of methods* (Campbell *et al.*, 1978).

2.3 *Identification de la stratégie d'évaluation*

Le programme préliminaire est également l'occasion de prévoir la stratégie d'évaluation à mettre en place lors de l'implantation du programme définitif. La plupart des programmes de formation

se sont donné des stratégies d'évaluation; malheureusement, ces stratégies se limitent souvent à évaluer l'efficacité du programme même si les décisions de modification de certains éléments se rattachent à d'autres variables qu'à l'efficacité. Ainsi, après l'implantation, on apportera des changements au niveau des ressources, des objectifs ou encore des activités. Si la conceptrice ou le concepteur désire que les décisions de modification soient pertinentes et bien justifiées, il lui faut recommander, dès la présentation du programme préliminaire, une stratégie d'évaluation qui portera sur les principales composantes du programme. La stratégie que nous proposons ici est largement inspirée des travaux réalisés par des professeurs du département d'administration scolaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et ceux de Stufflebeam *et al.* (1980), un classique dans le domaine.

Avec l'expérience, la conceptrice ou le concepteur réalisera qu'il est généralement plus facile d'installer un dispositif d'évaluation avant l'implantation plutôt qu'après. Deschênes (1985) précise que le personnel des organisations trouve souvent divers motifs ou prétextes pour ne pas faire d'évaluation. En effet, ces personnes allèguent que c'est trop difficile, que les objectifs sont trop imprécis, qu'on ne sait pas sur quoi doit porter l'évaluation ni qui doit la faire. Les conséquences d'une absence d'évaluation sont multiples. L'arbitraire s'installe dans les décisions et le *statu quo* devient la règle générale de fonctionnement. Les situations problématiques pourrissent et on évite de rendre des comptes, attribuant au système les problèmes qui surgissent. Lorsque la conceptrice ou le concepteur recommande, dès la phase du programme préliminaire, une stratégie d'évaluation, il évite beaucoup d'attitudes négatives et l'évaluation a de meilleures chances de s'intégrer comme un processus normal à l'intérieur du nouveau programme.

Selon Stufflebeam *et al.* (1980), l'évaluation est un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles qui permettent de juger des décisions possibles.

Cette définition s'appuie sur divers principes. Selon Deschênes (1985), l'évaluation ainsi définie suppose qu'elle est orientée vers la prise de décision et qu'elle permet au décideur de rendre des comptes en se basant sur les informations obtenues par l'évaluation. Elle présuppose alors un choix judicieux de variables à évaluer en fonction des types de décisions à prendre. Enfin, l'information à recueillir doit être en relation avec le type de jugement que l'on veut porter.

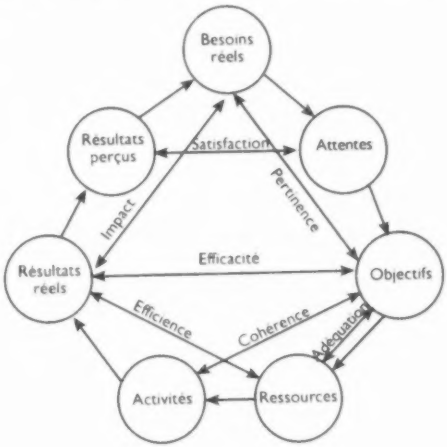
Dans son modèle, Deschênes (1985) identifie six variables sur lesquelles doivent porter les instruments d'évaluation. Il s'agit 1) des résultats des apprentissages, 2) des ressources utilisées pour actualiser le programme, 3) des activités générées par le programme, 4) des objectifs poursuivis, 5) des attentes des clientèles, 6) des besoins comblés par les interventions. Si pour chaque décision, il y a lieu de porter divers jugements, il faut, selon Deschênes (1985), bien circonscrire les informations qui viendront supporter ces derniers. Les jugements qu'il considère les plus importants dans la gestion d'un programme sont les suivants :

Jugements	Informations à obtenir
1. **Pertinence**	liens entre objectifs et besoins.
2. **Adéquation**	liens entre objectifs et ressources.
3. **Cohérence**	liens entre objectifs et activités.
4. **Efficience**	liens entre les ressources et les résultats.
5. **Efficacité**	liens entre objectifs et résultats réels.
6. **Impact**	liens entre résultats réels et besoins réels.
7. **Satisfaction**	liens entre résultats perçus et attentes.

Pour pouvoir porter les jugements identifiés précédemment, la conceptrice ou le concepteur doit élaborer les instruments d'évaluation qui lui permettront d'obtenir les informations utiles et nécessaires pour effectuer ces jugements. Par exemple, s'il désire porter un jugement d'impact, il élaborera un instrument de mesure visant à vérifier si les résultats réels des apprentissages per-

mettent de constater des changements au niveau de la situation réelle, c'est-à-dire au niveau des besoins réels. Si les apprenantes ou les apprenants ont obtenu de bons résultats, mais que les apprentissages réalisés ne sont pas utilisés dans la vie quotidienne, des décisions qui auront pour but de modifier le programme devront être prises parce que ledit programme ne répond pas aux besoins réels des clientèles. C'est lors de l'élaboration du programme détaillé que ces instruments doivent être construits.

La figure 2 fait bien ressortir les types de jugements qui peuvent éventuellement supporter les décisions de modifier certaines variables à la suite de l'implantation d'un nouveau programme. Pour pouvoir porter un des jugements identifiés précédemment, il est nécessaire d'effectuer une recherche d'informations dont la nature révélera la qualité des liens entre deux variables.



Référence : Deschênes (1985)

Figure 2 – Les différents jugements et leur origine

2.4 *Identification des ressources*

Le programme préliminaire est aussi l'occasion de préciser les ressources qui seront nécessaires pour implanter le nouveau programme. Ainsi la conceptrice ou le concepteur, après une évaluation des exigences reliées aux divers objectifs, doit établir les profils des professionnels qui pourront réaliser le programme. Ces profils pourront servir au recrutement des intervenants ou tout simplement justifier l'utilisation du personnel déjà en place. Les ressources à prévoir ne sont pas qu'humaines; elles sont aussi matérielles. Les locaux, les ameublements, l'éclairage, le matériel pédagogique, vidéo, cassettes, rétroprojecteur, tableau, écran, peuvent faire l'objet de recommandations.

2.5 *Prévisions budgétaires*

Nous avons déjà indiqué qu'il était important d'inclure une prévision des coûts dans l'offre de service. Il faut se rappeler que ces coûts correspondent à ceux engendrés par la conception du programme dans son ensemble. Au niveau du programme préliminaire, il s'agit d'identifier seulement les coûts qui seront engendrés par l'élaboration du programme définitif : ces coûts comprennent entre autres le travail de conception, le matériel didactique, les coûts d'impression, etc. Il y a un deuxième type de prévision de coûts à prévoir au niveau du programme préliminaire : ce sont les coûts engendrés par l'implantation du nouveau programme, dont les frais d'encadrement, d'administration, etc.

Nous reproduisons, dans le tableau 5, l'état prévisionnel des dépenses d'une session de formation tel que l'ont élaboré De Ketele *et al.* (1989).

Tableau 5 – État prévisionnel des dépenses de la session

Nature de la dépense	Montant
Encadrements (responsable, coordonnateur, formateurs, intervenants et autres collaborateurs)	
Transports	
Frais de séjour et indemnités	
Honoraires	
Assurances	
Participants	
Transports	
Frais de séjour et indemnités	
Assurances	
Administration	
Location des salles	
Location ou achat des équipements	
Secrétariat	
Fournitures	
Documentation	
Poste et télécommunications	
Frais divers et publicité	
Animation culturelle	
Visites, excursions	
Autres activités	
Aspects officiels	
Séances d'ouverture et de clôture	
Réceptions officielles	
Divers	

Synthèse du chapitre et schéma d'élaboration du rapport final concernant le programme préliminaire

1. Préalable
   Choix et description de la méthode de traduction des besoins en objectifs d'apprentissage.

2. Le programme préliminaire
   - Établir la liste définitive des besoins de formation à satisfaire.
   - Traduire les besoins en objectifs d'apprentissage.
   - Élaborer et présenter les séquences d'apprentissage et expliquer les principes qui ont été utilisés pour recommander ces séquences.
   - Identifier les stratégies d'apprentissage qui devront être préconisées.
   - Recommander la stratégie d'évaluation qui devra s'intégrer au nouveau programme.
   - Identifier les ressources (humaines et matérielles) qui seront nécessaires.
   - Préparer une prévision budgétaire.
   - Présenter le programme préliminaire à la requérante ou au requérant pour approbation.

Sixième chapitre

Le programme détaillé

Le programme préliminaire ayant permis de préciser les informations qui concernent les objectifs, les séquences de formation, les stratégies et l'évaluation des apprentissages, et d'identifier les ressources humaines et matérielles ainsi que les prévisions budgétaires, la conceptrice ou le concepteur peut maintenant recommander à la requérante ou au requérant l'engagement d'une entreprise d'experts pour concrétiser le programme détaillé.

Le programme préliminaire est vu comme un outil nécessaire pour préparer les devis de formation. Le programme détaillé est un programme d'intervention qui opérationnalise les informations contenues dans le programme préliminaire; il comprend l'ensemble des situations éducatives et les différents instruments nécessaires à sa réalisation et à son évaluation.

Les situations éducatives sont des activités d'apprentissage qui permettent l'atteinte des objectifs de formation en prenant appui sur du matériel didactique adéquat. C'est pourquoi les objectifs poursuivis à cette phase de l'élaboration d'un programme de formation sont les suivants :

- élaborer des situations éducatives :
  - adéquation besoins/objectifs;
  - développement, planification, etc.
- construire du matériel didactique :
  - rédaction d'un plan d'intervention;
  - guide de l'animatrice ou de l'animateur;
  - guide des apprenants ou des apprenants.
- élaborer des instruments d'évaluation;
- obtenir l'approbation de la requérante ou du requérant.

1. Élaboration des situations éducatives

C'est en consultant les devis du programme préliminaire que la conceptrice ou le concepteur, ou le consultant expert, **développe** les situations éducatives qui permettent la mise en œuvre du programme détaillé de formation.

Que ce soit une session, un cours, un atelier, une conférence ou un simple exposé... toute activité de formation doit être soutenue par une **structure détaillée** si l'on veut que le programme de formation soit efficace et favorise chez les apprenants ou chez les participants l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Avant de rédiger un plan d'intervention pour chaque situation éducative, il faut s'assurer de l'**adéquation** de divers éléments préalablement établis et approuvés par la requérante ou le requérant.

1.1 *Adéquation... des besoins/objectifs/thèmes/contenus/méthodes/séquences/temps*

Par où commencer pour bâtir un programme détaillé de formation qui soit efficace? Comment s'y retrouver?

1.1.1 *De l'analyse des besoins à l'objectif terminal*

Rappelons-nous que, à la suite de la **demande** de formation de la requérante ou du requérant, la conceptrice ou le concepteur a fait l'**analyse des besoins** de formation. Ces besoins regroupés en catégories ont permis de fixer la **finalité** ou le but du programme de formation. Par la suite, les **objectifs généraux** de modules et les **objectifs spécifiques** d'unités ont été formulés en laissant voir clairement ce vers quoi doivent tendre les apprentissages et quels comportements pourraient en découler. Tout cela se trouve déjà dans le programme préliminaire.

Nous sommes maintenant à l'étape où l'aide d'un consultant expert est parfois nécessaire pour préciser davantage les objectifs. L'objectif spécifique d'une unité d'apprentissage, ou situation éducative, ne peut pas être général et vague; il doit être présenté en terme d'objectif terminal d'intégration. L'**objectif terminal** est une connaissance, une habileté ou une attitude que l'apprenant doit avoir acquise de façon durable à la fin de l'activité de formation.

1.1.2 Les objectifs intermédiaires

Pour atteindre l'objectif terminal de fin de formation, il faut parfois préciser les objectifs spécifiques par des **objectifs intermédiaires**. Ces derniers constituent un ensemble d'étapes qui dessinent le chemin à parcourir pour atteindre l'objectif terminal. Par exemple, si mon objectif terminal est de rédiger un *curriculum vitæ*, mes objectifs intermédiaires pourraient être :

- de savoir ce qu'est un *curriculum vitæ*;
- de prendre conscience de son importance;
- d'en connaître les règles de rédaction;
- de recueillir les données pertinentes;
- de disposer ces données selon les règles de l'art.

Les objectifs intermédiaires indiquent donc comment procéder pour atteindre l'objectif terminal. C'est sur ces objectifs que l'expert consultant se base pour établir les séquences d'apprentissage. Quelle étape faut-il maîtriser avant de passer à l'étape suivante? La maîtrise des objectifs intermédiaires permet l'atteinte des objectifs spécifiques qui découlent des objectifs généraux; ils sont soumis à la finalité du programme qui doit répondre aux besoins de formation analysés à la suite de la demande de la requérante ou du requérant.

1.1.3 Du thème aux contenus séquentiels

Comme les objectifs, le thème général du programme se divise en sous-thèmes de modules et en thèmes précis d'unité d'apprentissage. Le thème d'une situation éducative, c'est le sujet autour duquel s'articulent les connaissances à acquérir, les habiletés à développer et les attitudes à adopter.

Les différents thèmes retenus doivent être suffisamment significatifs pour permettre d'établir une liste bibliographique susceptible de guider les formateurs et d'intéresser les apprenantes et les apprenants.

C'est en s'appuyant surtout sur les objectifs spécifiques et sur les objectifs intermédiaires que l'expert consultant établit la structure des contenus théoriques et pratiques. Pour établir les séquences de formation, il procède au découpage des contenus en unités précises et limitées, et à l'agencement de ces unités les unes avec les autres. Déterminer les contenus, les regrouper et les hiérarchiser selon des règles de filiation deviennent des tâches relativement faciles à remplir lorsque les objectifs sont clairs et précis. Il faut parfois tenir compte, dans l'établissement des contenus, des contraintes inhérentes à l'objet de la formation, des préalables nécessaires pour les apprenantes ou les apprenants et des compétences de la formatrice ou du formateur.

1.1.4 Une situation éducative

Le programme détaillé possède maintenant tous les éléments de base pour prendre forme et être mis en œuvre dans des situations éducatives axées sur les séquences ainsi établies. Dans toute situation éducative, l'apprenante ou l'apprenant, le contenu, la formatrice ou le formateur sont en constante relation.

La figure suivante présente ces différents types de relations.

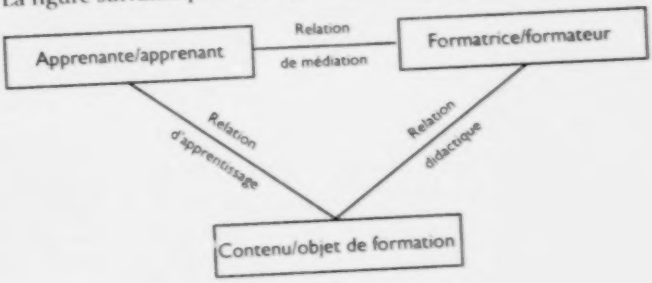


Figure 1 – L'intervention

Cette variété de relations qui entrent en jeu dans les diverses situations éducatives nous conduit à poser la question de l'approche pédagogique, des méthodes, des stratégies et des matériels à préconiser dans l'élaboration du programme détaillé.

1.1.5 Approche et conception éducatives

Les concepts d'approche pédagogique, de méthodes, de stratégies et de matériels sont souvent confondus parce que ces concepts recouvrent des réalités mouvantes dont les frontières demeurent difficiles à délimiter.

Une approche basée sur une conception humaniste de la formation tient compte de l'apprenante ou de l'apprenant, de ses caractéristiques personnelles, de ses acquis face à la formation, de ses attentes, de sa motivation et de ses expériences de vie.

Une approche axée sur une conception utilitaire de la formation est centrée surtout sur les objectifs et sur les contenus qui peuvent répondre immédiatement à la demande de la requérante ou du requérant.

Les approches sous-tendent des méthodes diverses.

1.1.6 Méthodes

Une méthode, c'est l'application, «sur le terrain», des travaux de psychopédagogie et de psychologie de l'apprentissage. On peut regrouper les nombreuses typologies des méthodes selon les axes pris en considération.

De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas ont présenté ainsi leur typologie.

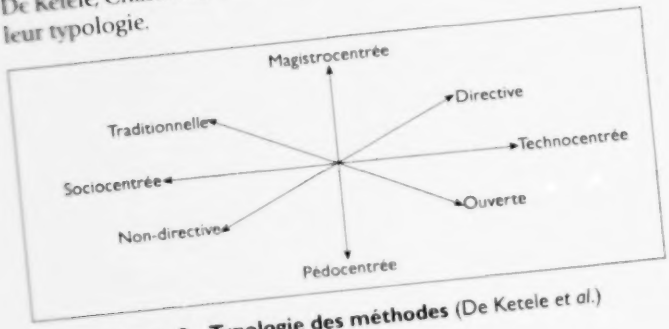


Figure 2 – Typologie des méthodes (De Ketele *et al.*)

Premier axe – l'acteur principal

- méthode pédocentrée : l'apprenante ou l'apprenant est le centre des préoccupations de formation;
- méthode magistrocentrée : la formatrice ou le formateur est au centre de la communication.

Deuxième axe – le guidage

- méthode non-directive : elle préconise la souplesse dans les démarches;
- méthode directive : elle insiste sur des objectifs rigoureux.

Troisième axe – l'agent

- méthode technocentrée : la technique joue un rôle primordial;
- méthode sociocentrée : le groupe est l'agent de formation.

Quatrième axe – la visée

- méthode traditionnelle : la formation vise le «par cœur», la restitution, le savoir redire, le savoir refaire;
- méthode ouverte : la formation vise des savoirs transférables, le savoir-faire cognitif et pratique, le savoir-être.

La typologie plus classique présente les méthodes tout autrement; elle identifie les six sous-catégories suivantes.

Il y a les méthodes expositives (exposé formel, informel, magistral, conférence, etc.), les méthodes démonstratives (apprentissage par imitation, *modeling*), les méthodes interrogatives (le questionnement systématique... ou socratique), les méthodes de redécouverte guidée (recours à l'expérimentation pour redécouvrir une loi) et les méthodes de la découverte (le projet au cœur de la formation).

Plus récemment, de nouvelles méthodes ont fait leur apparition dans divers milieux de formation. Il s'agit de la méthode expérientielle de situation qui est axée sur le vécu de l'apprenante ou de l'apprenant dans la situation d'apprentissage, de la méthode de

la gestion mentale qui se fonde sur les gestes mentaux essentiels à l'apprentissage, de la méthode d'actualisation du potentiel intellectuel qui préconise le développement de stratégies d'apprentissage.

Dans le programme détaillé, il ne s'agit pas de choisir une seule méthode, mais plutôt de recommander une variété de méthodes qui sauront s'harmoniser avec les objectifs, avec les thèmes et avec les contenus, tout en répondant aux besoins de formation.

1.1.7 Stratégies

Les stratégies sont un ensemble de procédures, de consignes et de tactiques qui interviennent dans la situation éducative pour lui donner tout son dynamisme. Les stratégies sont aussi appelées des techniques d'intervention. Il existe de nombreuses stratégies d'intervention; elles doivent être choisies en fonction des apprentissages à faire. Les stratégies sont souvent tributaires des méthodes et des approches préconisées par la formatrice ou par le formateur.

Les stratégies étant des façons particulières d'organiser des activités éducatives, il serait difficile de répertorier toutes les stratégies possibles. En voici un certain nombre que nous décrivons brièvement.

- Jeu de rôle — Façon d'assumer, avec liberté d'improvisation, une situation particulière tout en s'identifiant à un personnage bien défini.
- Jeu scénique — Interaction entre personnages selon des scénarios improvisés ou déjà écrits.
- Mime — Utilisation de gestes, de mimiques ou de figurines articulées pour rendre des idées, des sentiments, etc.

– *Modeling*	Apprentissage et communication de comportements par le biais d'identification à des modèles.
– Rêverie	Stratégie qui consiste à laisser entrer l'esprit d'une façon libre au gré de toutes ses fantaisies.
– Fantaisie imaginative dirigée	Activité qui consiste à partir d'indices de rêve en vue de fabriquer un matériel anecdotique personnel.
– Simulation	Stratégie qui imite des phénomènes susceptibles d'arriver dans des situations de la vie réelle.
– Visualisation	Utilisation de la capacité de voir avec les yeux de l'esprit et de l'imagination.
– Observation	Action de regarder, d'observer un fait, un objet ou une activité de quelqu'un afin d'en faire un compte rendu.
– Interview	Stratégie qui consiste à recueillir des informations auprès de personnes compétentes en la matière.
– Étude de cas	Réplique d'une situation réelle où les données factuelles sont vraies.
– Problématique	Stratégie qui consiste à poser des problèmes et à chercher des solutions.
– Exercice inducteur	Activité portant sur le comportement ou sur les réactions des apprenantes ou des apprenants.

– Soliloque et dialogue	Conversation avec soi-même ou avec les autres.
– Exercices	Activités qui permettent de s'engager directement dans le contenu.
– Panel	Stratégie où quelques personnes discutent un thème donné devant un auditoire afin de faire le point.
– Projet	Expérience concrète de manipulation ou d'expertise portant sur divers aspects concrets ou imaginés.
– Tempête d'idées	Stratégie qui consiste à exprimer ou à faire exprimer le plus d'idées possibles sur un même sujet, et ce, dans un laps de temps déterminé.
– Jeu éducatif	Situation où l'agir est immédiatement perceptible en fonction des paramètres : temps, règles, espace ludique, déplacements, etc.
– Analogie personnelle	Façon de s'identifier personnellement à un objet et de devenir, de ce fait, cet objet.
– «Buzz» session ou session de «brouhaha»	Activité d'animation et de discussion d'un thème, d'un cas ou d'un problème en vue d'en dégager des conclusions communes (4 à 6 personnes).
– Exposé	Situation où l'on demande aux participantes ou aux participants de préparer et d'exposer une partie du contenu.

– Débat	Stratégie par laquelle les apprenantes ou les apprenants doivent discuter d'un sujet donné selon un processus dialectique : argumentation logique, rigoureuse en faveur ou contre, etc.

Devant toutes ces stratégies, la formatrice ou le formateur doit choisir celles qui conviennent à sa personnalité, à son groupe, aux objectifs poursuivis et aux contenus.

1.1.8 Autres variables de la situation éducative

D'autres variables, telles le temps, l'espace et le matériel font partie de la situation éducative.

Le temps

La durée d'une formation peut varier de quelques heures à quelques jours ou à plusieurs semaines; mais, dans tous ces cas, il faut que la variable «temps» soit parfaitement maîtrisée. «Quel est le temps attribué pour cette formation?» «Quel est le temps requis pour atteindre les objectifs de formation?» «Que fait-on à tel moment?» Pour répondre à ces questions, la conceptrice ou le concepteur, ou le consultant expert, a avantage à utiliser trois outils de gestion du temps. Le calendrier présente le déroulement des activités de formation jour après jour. L'horaire propose un découpage de chaque journée en temps de travail et de pause. L'ordre du jour comporte la liste des points qui seront traités dans une intervention, dans une journée.

L'espace

Dans le programme détaillé, l'expert consultant doit s'assurer de la pertinence du lieu où se déroulera la formation et tenir compte de la facilité d'accès pour les participants. Les locaux disponibles et les espaces logistiques font l'objet d'un questionnement spécial. À titre d'exemple, «Quelle dimension doivent avoir les locaux?» «Combien faut-il de chaises, de tables?» «Qui sera responsable de la présentation des lieux, du nettoyage?» «L'aération, la climatisation, le chauffage, l'éclairage, l'acoustique sont-ils adéquats?» «Où se trouvent les toilettes, les salles de café, les téléphones, les services de cafétéria, les services de photocopie, etc.?» En obtenant des réponses à ces questions, il faut surtout chercher la cohérence interne entre tous ces éléments et les ajuster aux besoins.

Le matériel

Le matériel nécessaire au programme de formation fera l'objet d'une autre partie de ce chapitre.

En résumé, dans la phase de construction du programme détaillé, il faut, avant tout, s'assurer de l'adéquation des données rapportées la figure 3.

1.2 Développement d'une situation éducative en quatre étapes

Le programme détaillé est un programme d'intervention qui comprend un ensemble de situations éducatives. Après nous être assuré de l'adéquation et de la précision des divers éléments contenus dans le programme préliminaire, voyons maintenant la dé-

Figure 3 – Synthèse des éléments d'un programme

marche méthodologique qui sous-tend le développement de la situation éducative en quatre étapes, soit l'appréhension de l'objectif terminal, la planification de la situation éducative, le déroulement de la situation éducative, l'évaluation de la maîtrise de l'objectif.

Les deux premières étapes (1 et 2) servent en quelque sorte de préliminaire à l'intervention directe. La formatrice ou le formateur se familiarise avec l'objectif et avec les comportements escomptés comme résultant de l'apprentissage.

Les deux autres étapes (3 et 4) ont trait à l'intervention en esquissant les séquences formelles à suivre : l'avant, le pendant, l'après, l'évaluation.

Cette structure d'organisation peut apparaître rigide et statique pour certains, mais rappelons-nous que la situation éducative prend toute sa dynamique dans les relations qui sont mises en jeu et dans la diversité des contenus reliés aux objectifs terminaux et intermédiaires du programme.

1.2.1 Appréhension de l'objectif terminal

Cette première étape doit permettre de répondre aux questions suivantes : «Quoi enseigner? Jusqu'où? Pour quoi?» Ce questionnement nous place devant la nécessité de décoder l'objectif spécifique terminal et les objectifs intermédiaires, et de comprendre les comportements escomptés. Il faudra donc identifier les chaînes de filiation avec les autres objectifs et les contenus du programme, tant en regard de ce qui précède qu'en regard de ce qui suit.

La formatrice ou le formateur doit avoir bien en tête l'étendue et l'ampleur de l'objectif terminal, et en saisir les éléments d'apprentissage sous-jacents : connaissances, habiletés, attitudes. Il doit aussi connaître l'écart entre ce qui est requis et ce qui est déjà maîtrisé afin d'orienter son intervention dans le sens du développement d'acquisitions antérieures ou d'ancrages et de références pour des apprentissages ultérieurs.

L'étendue et l'ampleur de l'objectif place la formatrice ou le formateur dans la perspective hiérarchique du programme, ce qui lui permet de faire constamment la jonction et les liens avec l'objectif global.

Pourquoi l'objectif terminal doit-il être spécifique et très clairement formulé en termes de comportements du domaine cognitif, affectif ou psychomoteur?

- Pour faciliter la relation médiatique, c'est-à-dire la communication apprenante/apprenant - formatrice/formateur.
- Pour faciliter la relation didactique, c'est-à-dire le choix des stratégies et des instruments de formation.
- Pour faciliter la relation d'apprentissage, c'est-à-dire susciter des activités d'apprentissage adaptées et générer des activités d'évaluation adéquates (réf. Tableau 1, du premier chapitre).

1.2.2 Planification de la situation éducative

Dans cette deuxième étape, la formatrice ou le formateur précise les éléments externes et internes de la situation éducative en tenant compte du contexte et des événements d'enseignement à élaborer. C'est ici que les styles d'enseignement de la formatrice ou du formateur et les styles d'apprentissage des apprenantes ou des apprenants sont pris en considération.

Le contexte de la situation doit préciser les éléments tels que la date, le lieu de formation, l'horaire, la clientèle, etc. Dans cette étape de l'élaboration des événements d'enseignement, on doit pouvoir répondre aux questions suivantes : «Quelle sera la procédure employée?» «Quelles seront les conditions et les étapes du déroulement?» «Quelle approche? Quelle méthode?» «Quelles stratégies choisir?» «Quelles consignes seront nécessaires pour mettre en branle les activités?» «Quels matériels et quels outils faut-il prévoir?» Pour que les apprenantes ou les apprenants s'intéressent et s'impliquent dans les situations d'apprentissage qui leur sont proposées, la formatrice ou le formateur doit varier les procédés d'enseignement : procédé intuitif, procédé logique, procédé d'animation.

1.2.3 Déroulement de la situation éducative

Cette troisième étape doit répondre aux questions suivantes : «Comment enseigner?» «Comment faire en sorte que les apprenantes ou les apprenants traitent adéquatement les données de l'expérience?» Les deux étapes précédentes ont permis de cerner les préalables de l'intervention, alors que la troisième étape mène à l'intervention qui se déroulera selon trois temps pédagogiques, soit l'avant, le pendant et l'après.

L'avant

Ce qui se passe avant la préparation de l'expérience d'apprentissage s'appelle aussi les préliminaires. Le but de ce premier temps pédagogique est de prendre contact avec les apprenantes ou les apprenants, de stimuler leur motivation et leur désir de s'impliquer dans l'activité d'apprentissage.

Trois points doivent habituellement être couverts à cette étape : l'amorce, la mise en situation, l'intention pédagogique.

L'amorce – C'est le premier contact avec le groupe, c'est l'accueil... c'est l'entrée en matière..., c'est l'annonce de la procédure... Dans le cas où ce n'est pas la première rencontre avec le groupe, l'amorce prend la forme d'un rappel permettant de faire le lien entre ce qui a été vu et ce qui sera vu. Une stratégie qui est souvent employée ici est le questionnement sur ce que sait l'apprenante ou l'apprenant. Le but est de créer un climat de détente et de confiance dans la relation entre l'apprenante ou l'apprenant et la formatrice ou le formateur.

La mise en situation – La mise en situation, parfois appelée mise en train, présente la question, le problème à résoudre, ce qui fera l'objet de la rencontre. C'est le point de départ qui prépare l'expérience. Une stratégie qui s'avère efficace à ce moment-ci consiste à créer un certain déséquilibre par des questions qui deviennent le centre d'attention. Le but est d'aller chercher l'investissement des apprenantes et des apprenants. Ils doivent se sentir interpellés et concernés par le problème.

L'intention pédagogique – L'intention pédagogique, c'est l'annonce de l'objectif d'apprentissage. Cette intention doit être clairement formulée par des verbes d'action qui annoncent, en quelque sorte, la conclusion de l'apprentissage en termes de connaissances à savoir, de comportements à manifester ou de capacités à acquérir. Il faut s'assurer que l'objectif est compris et partagé par les apprenantes et les apprenants. Une stratégie utile ici est de faire formuler l'objectif et d'en faire expliquer sa compréhension. Le but est d'identifier la direction de l'apprentissage et de chercher l'adhésion des apprenantes et des apprenants.

Dans la situation éducative, l'avant se déroule au cours des 10 à 15 premières minutes d'une intervention de 60 à 75 minutes. Durant cette période, la procédure, les stratégies et le choix de consignes sont très importants pour faire naître la motivation, l'attention, la concentration et l'implication.

Le pendant

Le pendant est le cœur de la situation éducative, c'est l'expérience qui, par le biais des activités, permet le traitement de l'information de façon cognitive et affective.

En interaction active avec son environnement, l'apprenante ou l'apprenant procède à une exploration de la question ou du pro-

blème et à une recherche de solution. Il utilise une diversité de moyens : faire des hypothèses, consulter des ressources, questionner, vérifier et comparer des informations, appliquer des techniques, accumuler de nouvelles données, se référer à ce qu'il connaît, etc.

Pour bien gérer son processus de compréhension, il faut que les tâches à faire lui soient présentées en lien avec l'objectif à atteindre.

L'expérience pourrait devenir l'occasion de faire l'acquisition de SAVOIRS (connaissances antérieures à développer, contenus nouveaux), de SAVOIR-FAIRE (techniques à appliquer, habiletés et compétences), de SAVOIR-ÊTRE (comportements à manifester, attitudes à adopter).

La procédure (présentation du matériel, tâches, activités), les stratégies (exercices, travail d'équipe, discussion, etc.) et les consignes doivent être clairement établies en vue de faciliter l'interprétation et la représentation symbolique de l'information. La référence au contenu en lien avec l'objectif permet l'élaboration d'apprentissage par le biais des applications et des exercices. L'expérience conduit ainsi à la découverte.

L'après

La découverte, c'est le résultat : c'est ce qui se dégage de l'activité. Les apprenantes ou les apprenants doivent avoir l'occasion de donner un sens, pour eux, à ce qui a été vécu. Ainsi se fait l'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes facilitant les transferts dans d'autres expériences.

Le temps consacré à la découverte doit être de 10 à 15 minutes pour une intervention de 60 à 75 minutes. Le souci de la formatrice ou du formateur doit être de laisser la parole aux apprenan-

tes ou aux apprenants pour conclure et pour apprécier le chemin parcouru en direction de l'objectif. La procédure, les stratégies et les consignes devraient favoriser la réflexion, la verbalisation et l'agir des participantes et des participants.

1.2.4 L'évaluation de la maîtrise de l'objectif

Quand on planifie une situation éducative, il faut aussi planifier l'évaluation formative qui soutiendra l'attention durant toute l'intervention par des vérifications constantes de la compréhension des apprenantes et des apprenants.

Plusieurs moyens sont à la disposition des formatrices ou des formateurs pour évaluer la maîtrise de l'objectif : un devoir, des exercices, des questionnaires, des contrôles, des examens, etc.

L'évaluation est surtout utile pour permettre les réajustements dans les séquences d'intervention : prescrire des tâches spécifiques pour corriger les lacunes ou pour renforcer les acquis, revenir sur des points ou poursuivre l'enseignement.

En résumé, le programme détaillé doit donner aux formatrices ou aux formateurs un plan pour développer des situations éducatives qui répondent aux besoins de formation. Les deux premières étapes de la démarche proposée ici, à savoir l'appréhension de l'objectif terminal et la planification d'une situation éducative, recouvrent les éléments mis en place dans le programme préliminaire. Quant aux deux dernières étapes, le déroulement de la situation éducative en trois temps et l'évaluation de la maîtrise de l'objectif, elles opérationnalisent les éléments mis en place.

2. Construction et utilisation de matériels didactiques

La formation est considérée comme un processus de communication, d'animation et d'apprentissage. Pour atteindre les objectifs de son programme et des situations éducatives qui le composent, la formatrice ou le formateurs doit choisir des moyens didactiques qui servent de supports à ces processus.

Parmi les moyens dont nous traitons, il y a ceux à construire et ceux qui existent déjà et qu'on utilise comme support pour amplifier les gestes d'enseignement ou d'apprentissage.

Le plan de formation, le plan d'intervention, le guide d'animation et le guide d'apprentissage représentent les outils de base d'un programme de formation, tandis que les outils scriptovisuels, audiovisuels et informatiques se présentent comme des aides techniques.

2.1 Des outils de base

Les outils sur lesquels le programme de formation prend ses appuis sont le plan du programme ou le plan de l'intervention. Parfois, on leur ajoute, comme complément, le guide de l'animatrice ou de l'animateur et le guide de l'apprenante ou de l'apprenant.

2.1.1 La rédaction du programme de formation

Le plan de formation ou programme de cours est un instrument utile surtout pour la formatrice ou le formateur. La rédaction du plan de formation prend la forme d'une matrice qui fournit une vue synoptique et chronologique des activités synchronisées d'une

formation. Elle s'inspire largement des phases précédentes de l'élaboration du programme.

En introduction, on retrouve dans ce document la problématique de formation, c'est-à-dire la situation actuelle en regard de la situation désirée et des besoins prioritaires. Il est aussi important de préciser la spécificité de ce programme de formation par rapport au milieu et aux autres programmes existants.

Les fondements et les valeurs privilégiées, la finalité et les objectifs, les critères de sélection et de structuration des contenus, la conception de l'approche et des méthodes sont des éléments qu'il faut également décrire brièvement afin de donner du sens à la matrice des contenus du programme. Le tableau ou matrice qui présente le programme détaillé peut comporter plusieurs rubriques : séquence, objectif terminal, contenu, activités d'animation et d'apprentissage, évaluation, matériel. Ce canevas de base ne doit pas être trop détaillé, mais il doit être suffisamment clair pour guider la formatrice ou le formateur dans la rédaction de son plan d'intervention. La rédaction du programme est souvent confiée aux experts en concertation avec les concepteurs.

2.1.2 La rédaction du plan d'intervention

Le plan d'intervention ou plan de cours est un document de quelques pages que l'on remet aux apprenantes ou aux apprenants lors du premier cours. Il décrit en détail l'organisation et le déroulement du cours.

Le plan de cours doit fournir les indications suivantes :

- l'identification du cours (titre, thème);
- le nom de la formatrice ou du formateur et ses coordonnées;

- la ou les dates et le lieu et les locaux de formation;
- l'objectif général;
- les objectifs spécifiques d'apprentissage;
- les contenus théoriques et pratiques;
- la méthodologie qui sera utilisée;
- les modalités d'évaluation;
- le matériel nécessaire;
- une bibliographie.

Le plan d'intervention est un outil qui donne aux apprenantes ou aux apprenants une idée claire du cheminement de formation à venir. C'est pourquoi il est souhaitable de l'accompagner d'un calendrier précis du déroulement de l'activité de formation. La rédaction du plan d'intervention est généralement sous la responsabilité de la formatrice ou du formateur. Ce dernier se sert de ce plan pour présenter la formation et il s'en inspire pour construire la préparation immédiate de chacune des heures de cours.

2.1.3 Le guide d'animation

Le guide d'animation est un outil qui présente le programme dans toutes ses dimensions pratiques. Ce document permet à la formatrice ou au formateur de prendre contact avec la philosophie de formation privilégiée par le programme et d'être outillé pour conduire efficacement la situation éducative. La rédaction d'un guide d'animation est souvent confiée à des experts : concepteurs de matériels, maisons d'édition, etc.

En plus d'une vue d'ensemble du programme, ce guide comporte les aspects didactiques qui supportent l'animation et l'apprentissage.

Ainsi, dans chaque unité de formation, on devrait retrouver :

- l'objectif d'apprentissage;
- son orientation par rapport à l'ensemble;
- une explication du thème;
- des points de repères essentiels à la démarche éducative;
- les trois temps de l'activité (préliminaires, expérience, résultat);
- les consignes méthodologiques;
- les stratégies d'animation et d'apprentissage;
- les informations complémentaires sur les contenus.

La formatrice ou le formateur qui n'aurait été impliqué d'aucune manière dans la préparation du programme de formation pourrait malgré tout, avec un bon guide d'animation, donner une formation efficace. Un programme de formation ne nécessite pas toujours un guide d'animation. L'ampleur du programme en termes de contenu, de durée, etc. est un élément déterminant dans la décision de produire ou non un guide d'animation.

2.1.4 *Le guide d'apprentissage*

Qu'il se présente sous forme d'un manuel contenant la théorie et la pratique ou simplement sous la forme d'un cahier d'exercices pratiques, le guide d'apprentissage a pour objectif de faciliter l'intégration de la formation. Ce guide n'est pas toujours requis par le programme de formation; parfois, la formatrice ou le formateur utilise des polycopies ou des photocopies comme support à son enseignement.

Un bon guide d'apprentissage doit être structuré autour de l'objectif spécifique terminal de chaque unité de formation. Calqué sur la démarche éducative, il pourrait contenir, entre autres, les points suivants :

- le thème de l'unité;
- l'énoncé de l'objectif d'apprentissage;

- une mise en train qui cible le contenu de l'apprentissage;
- des activités pratiques, des recherches, des exercices, etc.;
- une mise au point des acquis transférables.

L'apprenante ou l'apprenant peut, à l'aide de son guide d'apprentissage, revoir les notions de formation, s'assurer de sa compréhension par le biais d'exercices faits, durant ou après la période de formation.

2.2 *Les aides techniques*

Il existe trois principaux aides techniques : les outils scriptovisuels, les outils audiovisuels et les outils informatiques.

2.2.1 Les outils scriptovisuels

En tout premier lieu, le tableau (noir, vert ou blanc), le chevalet à feuilles détachables, les tableaux d'affichage, les manuels, les guides d'apprentissage, les photocopies, les polycopies, sont les outils les plus connus. Ils sont à la portée de toutes les formatrices et de tous les formateurs et leur utilisation fréquente et facile ne demande aucune habileté de manipulation particulière. Par contre, chacun de ces outils a des exigences qu'il faut peut-être prendre en considération avant usage.

Le tableau est un instrument simple et accessible. On l'utilise surtout pour renforcer l'aspect visuel des activités de formation. Pas de préparation spécifique, il se remplit et se vide selon les besoins de la formatrice ou du formateur ou du groupe. Il suffit d'écrire lisiblement et systématiquement sur cette surface pour que les mots, les dessins, les schémas, les graphiques, etc. donnent tout son impact au contenu entendu. La formatrice ou le formateur

doit s'assurer que le tableau est visible pour tous et il doit être attentif à ne pas expliquer, le dos tourné aux apprenants, en même temps qu'il écrit au tableau.

Le chevalet avec feuilles détachables est un auxiliaire précieux quand le tableau n'est pas disponible. L'avantage du chevalet est qu'on peut facilement le transporter. On l'utilise aux mêmes fins que le tableau et l'on peut y préparer à l'avance des schémas et des graphiques, ce qui donne plus de liberté au moment des explications. Les feuilles détachées peuvent toujours être réutilisées pour un retour sur des acquis.

Le tableau d'affichage est un outil qui permet de laisser à la vue des apprenantes ou des apprenants des informations variées afin qu'ils puissent en prendre connaissance comme complément à leur formation. On peut aussi utiliser ce médium pour donner plus de poids à une information importante en l'illustrant de gravures, de schémas, etc. Ce qui est à être affiché peut être préparé d'avance, soit par les apprenantes ou les apprenants, soit par la formatrice ou le formateur.

Le guide d'apprentissage, comme nous l'avons vu précédemment, est souvent fourni avec le programme, tandis que les manuels sont suggérés par la conceptrice ou le concepteur du programme; parfois, leur choix revient à la formatrice ou au formateur. La difficulté de trouver un manuel qui couvre totalement le contenu de formation amène souvent les formatrices ou les formateurs à utiliser les polycopies ou les photocopies partielles de divers documents. Dans ce cas, il est très important de s'assurer des droits de reproduction de tels documents.

Les transparents («acétates») et les diapositives nécessitent l'utilisation d'appareils (rétroprojecteur, projecteur, écran, etc.) avec lesquels il importe de se familiariser avant la séance de forma-

tion. La confection de ce matériel exige parfois beaucoup de temps et leur forme finale doit permettre de rendre plus visuels certains éléments du contenu. Il faut toujours garder en tête que le rétroprojecteur est une aide et que les transparents ne contiennent qu'une partie de l'information qui doit être commentée et enrichie d'exemples.

La projection de diapositives permet aussi d'attirer l'attention sur des objets, des actions, des schémas; elle ne doit, en aucun temps, prendre toute la place dans l'intervention.

2.2.2 *Les outils audiovisuels*

Les moyens audiovisuels sont de plus en plus nombreux et très populaires auprès des formatrices ou des formateurs. Ils permettent souvent de montrer au groupe une réalité autrement inaccessible : le fonctionnement d'un appareil, un reportage, une vue microscopique, un procédé de fabrication, des phénomènes ou des événements de toutes sortes. L'information véhiculée par l'ensemble des images visuelles et sonores présente ainsi une réalité complexe dans toutes ses dimensions.

Pour être des supports efficaces à la formation, les documents audiovisuels (diaporama, vidéo, film) doivent avoir été produits et choisis avec soin. Compte tenu des coûts, des compétences et de l'appareillage technique requis, il est plutôt rare que l'on bâtisse soi-même son matériel audiovisuel. Habituellement, on utilise du matériel préparé par des maisons spécialisées.

La formatrice ou le formateur doit visionner le document audiovisuel avant de le projeter. En s'inspirant du guide d'utilisation, il planifie l'intégration de ce document afin qu'il s'harmonise à son intervention et qu'il produise un effet maximal. Il ne doit pas hésiter à ne présenter qu'une partie d'un document, ou encore

d'arrêter une projection pour échanger des opinions, pour préciser des informations en regard de ce qui vient d'être projeté. Avant la projection, il est important de faire part aux apprenantes ou aux apprenants de la durée du document, des objectifs visés, d'attirer leur attention sur les scènes importantes et de préciser ce qu'on attend d'eux à la suite de cette projection.

Télévision, magnétoscope, projecteur, écran sont des appareils avec lesquels il faut se familiariser. S'assurer de la disponibilité et du bon fonctionnement de ce matériel avant la formation relève aussi de la responsabilité de la formatrice ou du formateur.

Les documents audiovisuels ne sont pas magiques; ils ne doivent en aucun temps remplacer la formatrice ou le formateur. Ils constituent un support à l'apprentissage et un auxiliaire à la formation; c'est pourquoi il ne faut pas faire un usage abusif de ce matériel.

2.2.3 *Les outils informatiques*

Les ordinateurs sont entrés dans les milieux de formation et ils y prennent une place de plus en plus importante. Les formatrices ou les formateurs qui ont recours aux outils informatiques utilisent les didacticiels, l'acétate électronique et les logiciels outils.

Un *didacticiel* est un logiciel conçu spécifiquement pour des fins d'apprentissage. Sa structure est généralement très ramifiée, fixe et prédéterminée par les concepteurs : l'utilisateur ne peut rien y créer de nouveau. C'est par le biais des menus et des dialogues que l'apprenante ou l'apprenant interagit et chemine à son rythme. Le didacticiel permet ainsi l'acquisition et la maîtrise de connaissances. L'utilisation d'un didacticiel dans le cadre d'un programme de formation nécessite la disponibilité d'un certain nombre d'ordinateurs; de plus, il faut planifier avec précision les

dates, la durée et les modalités de pratiques pour les apprenantes ou les apprenants.

L'*acétate électronique* est utilisée pour démontrer le fonctionnement d'un didacticiel ou d'un logiciel quand on n'a pas accès à un nombre suffisant d'ordinateurs ou qu'on souhaite d'abord faire une démonstration à un groupe.

Par exemple, on peut démontrer à tout un groupe le fonctionnement du logiciel CHOIX, ses menus, ses codes, ses routes; par la suite, chacune ou chacun peut pratiquer et se familiariser avec le logiciel.

Le *logiciel outil* se distingue du didacticiel par le fait qu'il présente une structure ouverte qui permet des utilisations multiples. Dessins d'architecture, conception assistée par ordinateur, opérations comptables, prise de décisions d'ordre professionnel, prévisions, calculs, analyses et corrections. Le logiciel outil permet à l'apprenante ou à l'apprenant d'effectuer une multitude d'opérations cognitives et créatives, et d'avancer ainsi dans ses apprentissages. Il existe sur le marché de nombreux logiciels outils, et ce, dans des disciplines diverses. Il faut bien connaître les structures et le fonctionnement de ces logiciels avant de les intégrer à un programme de formation. Le coût du logiciel et le temps de formation des utilisateurs sont des éléments non négligeables dans la décision d'inclure de tels outils dans un programme de formation.

3. Élaboration d'instruments d'évaluation

L'évaluation a souvent été associée à la notion de mesure, puis à celle de jugement de valeur pour graduellement s'élargir et s'inscrire dans une démarche de décision à prendre. C'est pourquoi la conceptrice ou le concepteur au moment de la planification du programme de formation doit aussi planifier la démarche

d'évaluation. Pour la requérante ou le requérant, l'évaluation est porteuse de pouvoir et de responsabilité, car c'est sur elle que s'appuient leurs analyses et leurs prises de décision en regard de la formation.

Dans un programme de formation, les objets d'évaluation sont nombreux et interreliés.

Ainsi, on peut évaluer les objectifs en regard des besoins réels ou en regard des activités ou encore en regard des résultats. Les ressources peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation en regard des objectifs et des résultats réels. On peut vouloir évaluer l'impact des résultats sur les besoins initiaux de formation. Les résultats perçus peuvent s'évaluer en fonction des attentes des apprenantes ou des apprenants.

Quel que soit l'objet d'évaluation, la démarche est sensiblement la même et doit répondre aux questions suivantes : «Comment évaluer?» et «Quoi évaluer?» «Comment recueillir les informations?» et «Pourquoi évaluer?» «Sur quels critères portera le jugement?» «Quand évaluer?» et «Qui sera responsable de l'évaluation?» «Quelles décisions prendre?» ou «Que faire des résultats?»

3.1 *L'évaluation... une démarche*

Dans cette section, nous définissons l'évaluation et ses composantes.

3.1.1 Définitions de l'évaluation

Le verbe «évaluer», employé seul, et son substantif, «l'évaluation», désignent parfois l'acte ou l'opération spécifique qui conduit à porter un jugement; on dit alors «entreprendre une procédure

d'évaluation». Il y a aussi cette expression, «faire de l'évaluation», qui nous réfère à un processus, mais l'usage le plus répandu semble être celui qui évoque l'énonciation d'un jugement.

Le dictionnaire *Robert* définit ainsi le mot «évaluer» : «porter un jugement sur la valeur, le prix de...». On trouve, chez certains auteurs, une définition plus riche dans laquelle l'évaluation est vue comme un processus. Évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères en vue de prendre une décision.

La définition type est celle de Stufflebeam et de ses collaborateurs : «l'évaluation est un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles» (Stufflebeam *et al.*, 1980, p. 48). Dans cette définition, le point de départ est la cueillette des informations; le point d'arrivée est le choix entre plusieurs actions possibles et le jugement est au cœur du processus.

Partant de cette définition du processus évaluatif, il faut préciser «pour qui» et «pour quoi» évaluer un programme de formation. En d'autres termes, il s'agit de préciser le décideur, celui qui aura à prendre les décisions sur la base de cette évaluation et le type de décision à prendre. S'agit-il de donner le feu vert au programme, de lui apporter des ajustements, d'expérimenter, de généraliser, etc? Plus la décision est lourde de conséquences plus l'évaluation mérite attention et rigueur.

On peut distinguer deux stratégies évaluatives : l'évaluation *a priori* et l'évaluation *a posteriori*. L'évaluation *a priori* est menée par la conceptrice ou le concepteur dans le contexte où le programme doit être implanté. Les critères d'évaluation sont la cohérence interne de chaque élément du programme et la faisabilité. L'évaluation *a priori* est peu coûteuse et permet de prendre des décisions d'ajustement avant l'application du programme. L'évaluation *a*

posteriori se fonde sur l'observation, sur la mesure et sur l'analyse des effets de l'application du programme de formation. Les critères d'évaluation sont l'impact des résultats sur le milieu, l'efficacité des objectifs et des activités pour atteindre les résultats, l'efficience des ressources, la cohérence des objectifs avec les activités. Cette évaluation est plus coûteuse parce qu'elle demande de construire plusieurs instruments de mesure qui mettent en relation les éléments du programme.

3.1.2 Les composantes de l'acte d'évaluation

À partir des quelques définitions que l'on vient de voir, on peut affirmer que l'acte d'évaluation comporte une mesure de l'écart entre deux éléments, un jugement et une décision-action. En faisant de la prise de décision la visée principale de toute démarche d'évaluation, on ne doit pas négliger les autres composantes de l'acte d'évaluer. La figure 4 permet de bien situer les composantes de l'acte d'évaluation.

Cette première étape permet de recueillir des informations sur deux éléments à mettre en comparaison. D'une part, il y a «ce qui est» : c'est le domaine de l'observable, du tangible. On recueille les données significatives à l'aide de procédés non formels, tels l'observation, le questionnement, l'écoute, l'analyse des commentaires et des réponses des personnes impliquées dans le programme de formation, ou de procédés formels, tels les instruments de mesure : des grilles d'observation, des questionnaires oraux ou écrits, des grilles d'évaluation descriptives, des grilles d'autoévaluation, des échelles d'attitudes, etc.

D'autre part, il y a «ce qui devrait être» : c'est le standard, le référent de l'évaluation. La conceptrice ou le concepteur pose ici ses exigences, ses attentes, les seuils de réussite attendue. Ce modèle de référence est mis en comparaison avec les données recueillies

qui seront regroupées et organisées en points de repères afin de permettre une interprétation de l'écart entre «ce qui est» et «ce qui devrait être». C'est la progression, le changement entre la situation actuelle et la situation désirée.

La perception et l'interprétation de cet écart nous fait progresser vers l'étape suivante : le jugement. C'est en cherchant les causes du succès ou de l'échec, en diagnostiquant, en formulant des hypothèses que l'on progresse vers un jugement sur les variables du programme de formation.

La mesure répond aux questions : «Comment évaluer?» «Quoi évaluer?» et «Comment recueillir l'information?»

Le jugement

L'acte d'évaluation comporte comme point de départ une comparaison entre deux éléments. Le résultat perçu de cette comparaison est soit une égalité ou soit un écart positif ou négatif. Ce résultat donne lieu à un jugement qui exprime un certain degré de satisfaction ou d'insatisfaction dans une perspective de décision-action.

La deuxième étape, le jugement, consiste à confronter les critères retenus et les informations recueillies et d'émettre une opinion, un jugement qui conduit à des conclusions.

Dans l'évaluation d'un programme de formation, le jugement doit dépasser la simple opinion de satisfaction ou d'insatisfaction entre les objectifs et les résultats perçus. Pour permettre les ajustements possibles des diverses composantes du programme, l'évaluation doit fournir un jugement de pertinence entre les objectifs spécifiques et les activités de formation. Concernant les ressources, le jugement porte sur leur efficience en regard des

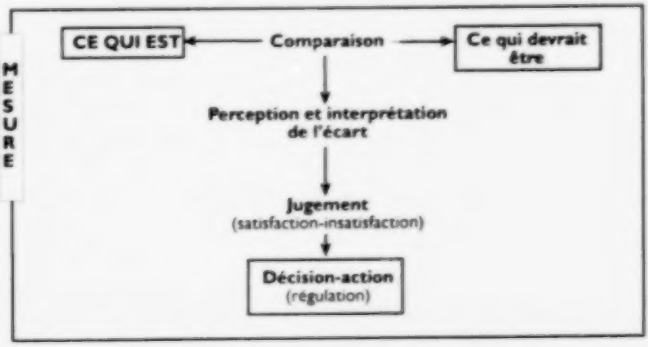


Figure 4 – Les composantes de l'acte d'évaluation

résultats et sur l'adéquation en terme de nombre et de compétence en regard des objectifs. Le jugement de l'impact des résultats de l'apprentissage en regard des besoins réels est souvent celui qui conduit à des décisions majeures et aux conséquences importantes pour la poursuite ou non d'un programme de formation.

Les instruments d'évaluation doivent être construits en relation avec le jugement recherché. Les données recueillies à l'étape de la mesure sont analysées sous l'éclairage du jugement et celui-ci joue un rôle de régulation en orientant la décision vers des actions à entreprendre.

La décision-action

Cette troisième étape consiste à formuler des conclusions précises pour orienter les actions à entreprendre. Le décideur doit pouvoir dégager facilement du rapport de l'évaluation les éléments à conserver, à ajuster, à rejeter. La décision peut porter sur

l'un ou l'autre des éléments de l'évaluation. Modifier les objectifs, engager de nouvelles ressources, renouveler le matériel, modifier les stratégies d'intervention, conserver ou non la planification des activités, prescrire des ajouts à la formation initiale, entreprendre une nouvelle séquence de formation, etc., voilà quelques-unes des décisions auxquelles la démarche d'évaluation pourrait conduire. La décision se présente donc comme le résultat des étapes précédentes.

3.2 *Les objets d'évaluation*

Dans l'évaluation d'un programme, il faut questionner d'abord les objectifs en regard des besoins afin de juger de leur pertinence. Les objectifs terminaux sont-ils parfaitement adaptés aux besoins de formation? Les objectifs spécifiques sont-ils appropriés aux objectifs généraux? Les objectifs généraux sont-ils adéquats à la finalité? Et les besoins sont-ils traduits avec justesse par la finalité?

Les objectifs sont aussi évalués en regard des activités afin de juger de leur cohérence. Les activités sont-elles en lien étroit avec les objectifs? Comment les objectifs se concrétisent-ils dans les activités d'apprentissage? Y a-t-il harmonie logique entre les expériences et les objectifs d'apprentissage? Les objectifs sont là pour être atteints et donner des résultats réels. On cherche à connaître l'efficacité des objectifs par des tests, par des contrôles, par des examens, etc.

Les ressources (les formateurs, le matériel, les techniques, etc.) peuvent aussi faire l'objet d'évaluation en regard des objectifs. Le choix des techniques, des méthodes et du matériel est-il judicieusement adapté aux objectifs? Les formateurs sont-ils suffisamment préparés, outillés pour transmettre les contenus? Les

ressources facilitent-elles la performance des apprenants? Les résultats sont-ils plus efficients grâce aux ressources mises à leur disposition? Les résultats réels ont-ils un impact concret dans le milieu? L'effet recherché pour combler le besoin est-il atteint? Les résultats ont-ils une influence sur l'agir de l'apprenant? Les apprenants perçoivent-ils les résultats comme satisfaisants et répondant à leurs attentes? La requérante ou le requérant trouve-t-il dans les résultats du programme la réponse à ses attentes?

Les objets d'évaluation sont nombreux et interreliés et la démarche d'évaluation vue précédemment doit guider la construction des instruments d'évaluation en fonction des jugements recherchés et des décisions à prendre.

3.3 *Les instruments d'évaluation*

Les instruments d'évaluation qui seront choisis ou bâtis dépendent étroitement des décisions à prendre, des objets de l'évaluation et, d'une certaine manière, des stratégies d'évaluation. Ainsi que nous l'avons vu dans la première étape de la démarche de l'évaluation, il y a deux sortes de procédés susceptibles d'être utilisés pour recueillir les informations nécessaires à l'évaluation : ce sont les procédés non formels et les procédés formels.

Les procédés non formels sont utilisés dans l'évaluation *a priori*; ils s'appuient sur l'observation, sur le questionnement, sur l'écoute et sur l'analyse des commentaires des personnes impliquées dans la conception du programme.

L'observation demande, dans ce cas, de la part de l'évaluateur, une grande disponibilité pour observer de façon libre et implicite les imprévus et donner une rétroaction immédiate. Cette observation doit être mise en œuvre tout au long du processus éducatif.

Le questionnement relatif à l'une ou à l'autre des composantes du programme amène l'évaluateur à chercher à l'aide de questions de plus en plus précises les détails qui forment la toile de fond du programme.

L'écoute et l'analyse des commentaires sont des éléments complémentaires de l'observation et du questionnement; on doit y recourir de façon continue et s'en servir comme guide.

Dans l'évaluation *a posteriori*, celle qui intéresse davantage la requérante ou le requérant, on s'appuie sur des procédés formels d'évaluation; il s'agit ici de véritables instruments de mesure : grille d'observation, questionnaire précis (écrit ou oral), grille d'évaluation descriptive, grille d'autoévaluation. Ces instruments servent essentiellement à l'analyse des effets du programme et aux prises de décision-action.

La grille d'observation est un outil qui permet de porter attention à des faits observables définis selon un plan préétabli et un jugement recherché. L'observation est systématique et permet de recueillir des données, de les comparer et de faire des recommandations précises.

Le questionnaire peut se présenter sous deux formats : questions ouvertes ou questions fermées. L'objectif de cet instrument est de recueillir oralement ou par écrit des informations précises sur l'un ou l'autre des éléments du programme en fonction d'une hypothèse de décision à prendre. Dans la préparation du questionnaire, il est très important de bien choisir les énoncés, de les formuler simplement et clairement, de limiter les énoncés à l'essentiel recherché. De plus, des directives claires doivent être placées en tête du questionnaire, situant le contexte et précisant ce qu'on attend du répondant. Dans le cas de questions fermées, il faut choisir judicieusement la terminologie pour l'échelle d'évaluation.

Par exemple, si l'on veut qu'un jugement soit porté sur chacun des énoncés, on utilise une échelle en quatre points sans laisser de point neutre :

1. tout à fait en désaccord 2. plutôt en désaccord 3. plutôt en accord 4. tout à fait en accord

Parfois, il faut prévoir la possibilité qu'on ne puisse pas répondre à une question. Dans ce cas, on prévoit un énoncé «ne s'applique pas». L'important, c'est que ce genre de questionnaire apporte des informations pertinentes pour élaborer des recommandations en vue d'une prise de décision.

La grille d'observation descriptive et la grille d'autoévaluation sont des variantes de la grille d'observation. Elles permettent de systématiser l'information recherchée : l'une apporte un éclairage plus élaboré alors que l'autre fournit des éléments plus personnels tout en étant uniformes.

L'évaluation ne consiste pas seulement à porter un jugement, mais aussi à fournir des informations pertinentes, valides et fiables en vue de prendre des décisions et d'entreprendre des actions. On ne saurait concevoir un programme de formation sans l'assortir d'une démarche et d'instruments d'évaluation qui en assurent l'efficacité et la rentabilité.

Références

Aubin, G. (1979). *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*. Montréal : CADRE.

Barbier, J.M. (1991). *Élaboration des projets d'action et planification*. Paris : Presses universitaires de France.

Barbier, M. et Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Champigny sur Marne : D. Robert Jauze.

Barker, R.M. (1981). *Analyse conceptuelle de la notion de besoin en éducation des adultes*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins dans les organisations, un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation, 14*(1).

Brien, R. (1981). *Design pédagogique*. Ottawa : Les éditions Saint-Yves.

Burns, R.W. (1980). *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*. Montréal : CADRE.

Campbell, R.E., Walz, G.R., Miller, J.V. et Kriger, S.F. (1978). *Career guidance : A handbook of methods*. Columbus [OH] : Bell and Howell.

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (1989). *Guide du formateur. Pédagogies en développement. Nouvelles pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Deschênes, E. (1985). *Évaluation pédagogique*. Notes du cours ADS 807.

Donnay, J. et Charlier, E. (1990). *Comprendre les situations de formations. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Fernandez, J. (1988). *Réussir une activité de formation*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

Jardillier, P. (1986). *Le développement humain dans l'entreprise*. Paris : Presses universitaires de France.

Joyce, B. et Weil, M. (1972). *Models of teaching*. Englewood Cliffs [NJ] : Prentice-Hall.

Le Boterf, G. (1991). Qu'entend-on par audit formation? *Éducation permanente, 91*, 21-29.

Leclerc, J.M. (1977). *Dossier sur l'enseignement : systèmes, méthodes, techniques*. Montréal : Service pédagogique de l'Université de Montréal.

Lemaire, R. (1992). *La gestion des motivations chez les chercheurs d'emplois*. Communication aux rencontres nationales de l'orientation et de l'insertion professionnelles, Niort, France.

Lévesque, L. (1991). *Élaboration d'un programme de planification de carrière à l'intention du personnel des caisses populaires du Saguenay Lac-Saint-Jean*. Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke.

Limoges, J. (1989). *L'orientation et les groupes*. Montréal : Fides.

Mc Neil, J.D. (1985). *Curriculum, a comprehensive introduction* (3e éd.). Toronto : Little Brown and Company.

Michel, S. (1989). *Peut-on gérer les motivations*. Paris : Presses universitaires de France.

Monette, M. (1992). *Needs analysis*. Ruban sonore. Conférence à la consultation nationale sur l'orientation. Ottawa.

Nadeau, A. (1981). L'évaluation des programmes d'études. *Théorie et pratique, 4*.

Paquette, C. (1979). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Victoriaville : Éditions NHP.

Stufflebeam, D.I., Loley, W.J., Gephart, W.J., Guba. E.G., Hammond, R.I., Merriman, H.O. et Provus, M.M. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville : Éditions NHP.

Super, D.E. (1963). *Vocational development in adolescence and early adulthood : Tasks and behavior*. Career Development : Self-concept theory. New York [NY] : College Entrance Examination Board.

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

Commande téléphonique : (819) 821-8001 Commande par télécopieur : (819) 821-7950

Adaptation scolaire

- *Apprentissage et adaptation scolaires*. P.-H. Ruel (1993).
- *Classes sociales et motricité*. D. Hade (1989).
- *L'intégration des enfants handicapés*. J. Gignac (1988).

Administration scolaire

- *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire – Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs*. D. Massé (dir.) (1993).
- *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire*. A. Godin (dir.) (1993).

Andragogie

- *Formation-travail/Travail-formation* (1re vol. – Formation, travail et savoir institué; 2e vol. – Pratiques de développement et de reconnaissance des compétences). J.L. Levesque, J. Fernandez et M. Chaput (dir.) (1993).
- *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*. F. Serre (1993).

Didactique

- *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. G.-R. Roy, L. Lafontaine et C. Legros (1994).
- *Oral et intégration des discours*. F.V. Tochon et J.C. Druc (1993).
- *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*. G. Boudreau (dir.) (1993).
- *Sens des didactiques et didactique du sens*. P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.) (1993).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. G.-R. Roy et L. Lafontaine (1992).
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. G.-R. Roy, L. Lafontaine, G. Boudreau et R. Viau (1992).
- L'interdisciplinarité : une voie d'avenir? R. Delisle et P. Bégin (dir.) (1992).
- *Musique et psaltérion* (guide et volume de pièces harmonisées). F. Corpataux (1987, édition révisée, 1992).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur»*. G.-R. Roy et H. Biron (1991).
- *Lire et rédiger au bureau* (maître). C. Gaudreau (1990).
- *Lire et rédiger au bureau* (élève). C. Gaudreau (1990).
- *La pédagogie du brouillon*. L. McNicoll et G.-R. Roy (1989).

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

Commande téléphonique : (819) 821-8001 Commande par télécopieur : (819) 821-7950

- *Genre et nombre* (1re vol. – Étude théorique; 2e vol. – Étude appliquée). G.-R. Roy (1985).
- *Les homophones : problèmes et solutions*. L. McNicoll et G.-R. Roy (1985).
- *Le Fabloc* (maître et élève). S. Pouliot (1986).
- *Pictogrammes et compréhension*. L. Latendresse (1987).

Orientation professionnelle

- *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*. C. Laflamme (dir.) (1993).
- *Future Between Us – The participants' Manual*. J. Limoges (1992). *Training Peer Career Counsellors – The Trainers' Manual*. J. Limoges (1992).

Pédagogie

- *La planification de l'enseignement – Deux approches, deux visions?* R. Viau (dir.) (1993).
- *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* H. Hensler (dir.) (1993).
- *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*. R. Hivon (dir.) (1993).
- *Vivre à la maternelle*. R. Fortier (1988).

Psychologie

- *Développement du moi*. J. Limoges et D. Paul (1980; édition révisée, 1993).
- *Développement en tête!* J. Limoges et P. Hébert (1988).

Divers

- *Cahiers de la recherche en éducation* (vol. 1, nº 1, 1994).
- *Ressources universitaires consacrées à la réussite scolaire dans les facultés et départements d'éducation des universités francophones du Canada* (1994).
- *Répertoire des publications 1991 et 1992 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec* (1994).
- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (3 tomes). G.-R. Roy (dir.) (1990).

ISBN : 2-920859-84-6